Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 1078127
Centre d'intérêt : 510

Charette, Jacques

La pédagogie de situation / par Jacques Charette. -- [Hull?] : J. Charette, 1983.
v, 79, [3] f. : ill. ; 29 cm.

"Rapport de recherche présenté pour fin d'approbation en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Hull"
Bibliogr. : f. 73-74

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Etudiant adulte * Satisfaction de l'étudiant * Attitude de l'étudiant * Besoins de l'étudiant * Questionnaire * Education des adultes

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie de situation

Le but de la recherche est d'éclaircir la notion de "pédagogie de situation" en élaborant une définition opérationnelle de ce concept et en présentant des outils qui en permettront l'utilisation dans le travail quotidien de l'enseignant. La pédagogie de situation est limitée, dans la présente recherche, à l'éducation des adultes. A la suite d'une recherche théorique et d'une présentation des avantages et de l'essentiel de la pédagogie de situation, on propose une définition qui se veut opérationnelle. Puis on suggère un modèle pour structurer les phases d'élaboration d'un projet de formation et les phases d'un diagnostic des besoins de formation. Finalement, on recueille, à l'aide d'un questionnaire, le degré de satisfaction de quatre groupes d'adultes en formation (dont deux de niveau secondaire, un de niveau collégial et un autre formé de personnes oeuvrant dans une entreprise) déjà impliqués dans des activités utilisant certains des éléments de la pédagogie de situation. Les résultats de ce questionnaire révèlent que les utilisateurs de la pédagogie de situation éprouvent une plus grande satisfaction au niveau du cheminement, du choix de leurs activités et des résultats obtenus en fonction de leurs besoins personnels.

Type de document

LA PEDAGOGIE DE SITUATION.

U.Q.A.H.-M.Ed.

Jacques Charette

9070127

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

LA PÉDAGOGIE DE SITUATION

PAR

JACQUES CHARETTE

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ
POUR FIN D'APPROBATION
EN VUE DE L'OBTENTION
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

AOÛT 1983

REMERCIEMENTS

Je voudrais profiter de ces quelques lignes pour remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce rapport.

A MM. Nguyen Duy Bonn, Richard Laurendeau et Georges Goulet, mes tuteurs, un grand merci pour les conseils et le support qu'ils ont su m'accorder.

A ma famille, ma reconnaissance pour le temps dont elle m'a fait don pour accomplir mon travail.

A Mme Sylvie Royer, mon appréciation pour le travail considérable qu'elle a consacré à la transcription du document.

Aux différents directeurs du programme, pour l'encouragement qu'ils ont témoigné à mon égard.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION ..... page 1

CHAPITRE PREMIER - PROBLÉMATIQUE ..... page 1

CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE ..... page 10

CHAPITRE III - DÉMARCHE ..... page 18

Les avantages de la pédagogie de situation
L'essentiel de la pédagogie de situation
Tentatives de définition de la pédagogie de situation
Définition opérationnelle
Modèle
Vérification de l'hypothèse

CHAPITRE IV - RÉSULTATS ..... page 36

CONCLUSION ..... page 70

BIBLIOGRAPHIE ..... page 74

APPENDICE I - Questionnaire mesurant les attitudes ..... page 75

APPENDICE II- Questionnaire mesurant le degré de satisfaction .. page 79

Tableau 1:
Principes d'intégration de l'apprentissage

Tableau 2:
Modèle d'apprentissage au travail

Tableau 3:
Phases d'élaboration d'un projet de formation
et phases d'un diagnostic des besoins de formation

Tableau 4:
Phases synthétiques d'un diagnostic de formation

Tableau 5:
Phases d'élaboration d'un diagnostic des besoins
de formation

Tableau 6:
Spécimen de grille: processus d'élaboration d'un
diagnostic de formation

Tableau 7:
Grille d'interprétation des fréquences de comportements

Tableau 8:
Spécimen de grille: Test d'évaluation à remplir par
l'évaluateur pour l'entrevue à l'étape "introduction"

Tableau 9:
Spécimen de grille: Test à remplir par l'évaluateur
pour l'évaluation de l'étape "réalisation"

Tableau 10:
Distribution des réponses par candidats
Grille 1 Groupe 1

Tableau 11:
Pourcentage de réponses selon la réponse attendue
Grille 1 Groupe 1

Tableau 12:
Distribution des réponses par candidats
Grille 1 Groupe 2

Tableau 13:
Pourcentage de réponses selon la réponse attendue
Grille 1 Groupe 2

Tableau 14:
Distribution des réponses par candidat
Grille 1 Groupe 3

Tableau 15:
Pourcentage de réponses selon la réponse attendue
Grille 1 Groupe 3

Tableau 16:
Distribution des réponses par candidat
Grille 1 Groupe 4

Tableau 17:
Pourcentage de réponses selon la réponse attendue
Grille 1 Groupe 4

Tableau 18:
Distribution des réponses par candidat
Grille 2 Groupe 1

Tableau 19:
Pourcentages de satisfaction
Grille 2 Groupe 1

Tableau 20:
Distribution des réponses par candidat
Grille 2 Groupe 2

Tableau 21:
Pourcentages de satisfaction
Grille 2 Groupe 2

Tableau 22:
Distribution des réponses par candidat
Grille 2 Groupe 3

Tableau 23:
Pourcentage de satisfaction
Grille 2 Groupe 3

Tableau 24:
Distribution des réponses par candidat
Grille 2 Groupe 4

Tableau 25:
Pourcentages de satisfaction
Grille 2 Groupe 4

Tableau 26:
Pourcentages de satisfaction
Courbes cooperatives
Grille 2 Groupe 1-2-3-4

INTRODUCTION

La PÉDAGOGIE DE SITUATION a fait surface dans notre milieu avec l'apparition du plan directeur de la formation des maîtres de l'enseignement professionnel, en 1973.

Mon application dans le dossier de l'éducation des adultes, à titre de répondant au ministère de l'Éducation dans la région de l'Outaouais, m'a permis de retenir ce sujet pour mon mémoire.

Les dossiers qui me sont confiés, m'offre de nombreuses possibilités pour l'utilisation de la notion de la pédagogie de situation.

Je tenterai dans ce rapport de présenter une définition opérationnelle de la notion et de présenter des outils qui en permettront l'utilisation.

Il y aurait deux volets où cette notion peut être utilisée: en formation des maîtres de l'enseignement professionnel et en éducation des adultes. Ma démarche se concentrera sur l'éducation des adultes. Le secteur de la formation des maîtres, quoique très intéressant, ne m'est pas assez accessible à cause de certaines contraintes: les horaires des professeurs, l'autorisation des principaux, l'accès aux écoles ...

Tel que déjà mentionné, le sujet de mon rapport est relié à ma tâche de répondant du ministère de l'Éducation et des responsabilités qui découlent de la fonction.

Mon rôle de répondant couvre trois volets: (1) celui de relation d'aide pour tout l'aspect formation de nos agents dans le milieu, (2) l'aspect du développement pédagogique dans mes dossiers; (3) celui de gestionnaire qui exige une connaissance du milieu et de la structure dans laquelle nous oeuvrons. Je dois connaître les responsabilités des personnes avec qui je travaille afin de coordonner et de gérer les activités selon les modalités existantes.

Je suis persuadé que le sujet retenu, la [illegible] me permettra de mieux servir mon milieu. Cette notion deviendra un moyen efficace pour assurer une formation pertinente à ceux qui en feront [illegible].

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

Dans tous les textes consultés, j'ai cherché une définition de la notion de "pédagogie de situation". Le ministère de l'Éducation et les autres organismes ne le précisent pas dans leur documentation. Dans ce travail j'effectue une recherche qui m'amènera à l'objectif visé, soit une meilleure utilisation de cette notion.

Les documents utilisés pour ce travail nous démontrent comment différents organismes ont essayé, de façon très variée, de se servir du concept de la pédagogie de situation. On retrouve dans ces textes des orientations, des essais de définition, des mises au point, des résultats visés ou des objectifs à atteindre.

Un texte tiré du projet Repère[1] nous donne le schéma général de la démarche exigée dans l'utilisation de la pédagogie de situation. On y retrouve le contexte, les postulats, les résultats visés, les activités prévues, le rôle des professeurs et la démarche de l'étudiant.

---

1 Jules Dumas et André Paré, La formation des maîtres au Centre Pilote Laval, Projet Repère, (Québec: ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur, 1971).

Le plan directeur du M.E.Q.[2] dit que le secteur de l'enseignement professionnel est privilégié pour l'application de la pédagogie de situation. Ce dernier est plus explicite que le projet repère. On insiste sur la nécessité d'incorporer un plan d'auto-évaluation et d'évaluation par le coordonnateur.

Un document préparé par l'Université de Sherbrooke[3] en 1973, tente d'expliquer ce qu'est la pédagogie de situation et d'en démontrer les avantages.

Un autre préparé par l'Université du Québec à Chicoutimi[4] met en garde quant à la façon d'utiliser le concept. Il explicite le rôle des professeurs, les résultats visés.

Un rapport d'atelier[5] à un colloque de la formation des maîtres en 1973, traite des dimensions et des caractéristiques de la pédagogie de situation, de ses incidences socio-politiques et de la formation en fonction des programmes ou des formateurs.

D'après ce rapport, il semble que la pédagogie de situation ait pour base une philosophie qui place l'expérience et la prise de conscience au centre du processus d'apprentissage.

---

[2] Gouvernement du Québec, La formation des maîtres de l'enseignement professionnel, Plan directeur, (Québec: ministère de l'Éducation du Québec Direction générale de l'enseignement supérieur, 1973).

[3] Université de Sherbrooke, La pédagogie de situation, (1973)

[4] Université du Québec à Chicoutimi, Pédagogie de situation, (1973)

[5] Rapport de l'atelier II du Colloque sur la formation des maîtres, (tenu à l'Université Laval, novembre 1973).

Son but serait de rendre plus concret, plus significatif, les concepts fondamentaux qui peuvent servir aux futurs maîtres.

Le type de résultats visé par la pédagogie de situation est que l'étudiant-maître en vienne à considérer et à sentir sa formation comme son propre problème et que conséquemment, il prenne en charge son propre apprentissage.

Deux autres textes tirés du Educational Theory[6] nous présentent des éléments et des mises en garde quant à l'utilisation de ce concept.

Enfin un texte[7] traite des valeurs éducatives qui ont leur source dans la pédagogie de situation. On y traite aussi de "situation spontanée et de "situation planifiée", ainsi que de ce qui serait l'essentiel de la pédagogie de situation.

Dans tous ces textes nous ne trouvons pas de définition arrêtée ou d'outil qui en permettrait l'utilisation systématisée.

La problématique se situe donc à trois niveaux: (1) la compréhension de la notion: pédagogie de situation en terme de définition opérationnelle; (2) l'utilisation de la notion dans le travail quotidien de l'enseignant ou de l'instructeur et les hypothèses concernant les diverses organisations pédagogiques qui pourraient répondre (3) la vérification du degré de satisfaction des utilisateurs (étudiants).

---

6 R.S. Broomhill, "Situational method: an experiment", Educational Theory, vol. 21 (été 1971), p. 297.

6 Nicolas Haines, "Situational method", Educational Theory, vol. 19 (hiver 1969), p. 18.

7 Jacques Héroux, "La pédagogie de situation, deux exemples", Cahier 02, ministère de l'Education (1973), p. 13.

1- La compréhension du concept: pédagogie de situation en terme de définition opérationnelle

Tel que déjà mentionné dans l'introduction, la notion de pédagogie de situation fait surface dans notre région avec l'arrivée du plan directeur du M.E.Q., déjà cité en page quatre (4). Une des exigences du plan est de vivre la pédagogie de situation.

Cependant, la définition que l'on voulait opérationnelle de la pédagogie de situation était interprétée d'autant de façons qu'il y avait de personnes impliquées dans la formation. Un cadre nous reliait tous ensemble: c'est la mise en situation dans le vécu scolaire quotidien. Dans la réalité, les modalités d'application étaient très différentes d'un utilisateur à l'autre.

Lors de la mise en oeuvre du plan directeur du M.E.Q. pour la formation des maîtres de l'enseignement professionnel, il fut décidé de vivre une expérience visant l'application de la pédagogie de situation avec les étudiants-maîtres impliqués dans ce programme.

Afin de respecter une exigence du plan directeur, soit de vivre la pédagogie de situation, nous avons tenté l'expérience qui suit. Lors d'un cours, on a fait appel à une structure qui permettrait aux participants de se situer dans leur groupe respectif et de ce fait, vivre des situations réelles. Un professeur en titre est engagé, mais il forme équipe avec un groupe d'animateurs choisis dans chacun des groupes des sous-centres. Les étudiants-maîtres recommandent aux

responsables le choix de l'animateur de leur groupe. Toute la démarche se concrétise dans un environnement connu et favorable aux participants. Cette opération a donné des résultats encourageants. Les étudiants-maîtres ont témoigné en faveur de cette approche car elle a permis une prise de conscience du potentiel que représentait l'ensemble de ces personnes. On s'y sentait bien et le travail progressait à vive allure. On répondait à une attente de ces enseignants. Cette expérience fut même répétée à la session suivante. Une ombre au tableau est ressortie de tout cela, les animateurs, le professeur et les responsables n'avaient pas de définition qui faisait le consensus sur la pédagogie de situation. Ce qui suscita des démarches qui ont varié selon l'animateur et le groupe en question.

Pour contrer cet effet, il fallait bâtir une définition qui fasse le consensus auprès des utilisateurs afin d'assurer plus d'uniformité dans la démarche. Enfin, une fois le consensus obtenu, cette définition devait être rendue opérationnelle. On pourrait également vulgariser cette définition pour en faciliter l'utilisation.

2- <u>L'utilisation du concept dans le travail quotidien de l'enseignant ou de l'instructeur et les hypothèses considérées</u>

Afin de répondre aux besoins des utilisateurs, plusieurs hypothèses pourraient être envisagées. On pourrait tenter des actions qui solutionneraient peut-être notre problème.

Envisageons la possibilité de structurer des cours formels, c'est-à-dire à contenu pré-déterminé et rigide. Je ne crois pas que l'on puisse ainsi répondre au besoin des spécialisations présentes dans

notre milieu. Si on pense aux stages que l'on peut structurer, ici encore les détails sont si nombreux que l'on ne pourrait répondre adéquatement à tous les contextes. Une autre possibilité se situerait dans l'organisation de séminaires ou de colloques. Cependant, ceci exigerait beaucoup de temps et ne permettrait pas d'approfondir suffisamment les sujets dont on aurait pas la certitude quant à leur pertinence. Une autre solution, souvent suggérée et trop facile à mon yeux, serait de tout placer entre les mains du ministère de l'Éducation. Cependant, je crois que la solution la plus propice réside dans l'utilisation de la pédagogie de situation. En effet, la nature de la formation professionnelle, ses objectifs, ses clientèles et la formation antérieure des utilisateurs potentiels portent à croire que la pédagogie de situation devrait trouver là un champ d'application tout à fait privilégié, surtout chez la clientèle adulte.

Pour rencontrer l'objectif, faciliter l'utilisation de la notion de la pédagogie de situation, il faudrait procéder à l'élaboration d'une démarche qui pourrait permettre aux usagers d'assimiler le concept et de l'employer dans leur travail quotidien. La forme que l'on souhaite donner à cet outil sera traitée dans ce rapport. A l'aide de confrères et de spécialistes, je veux préparer un outil qui servira à clarifier la notion de la pédagogie de situation et pourra en faciliter l'utilisation comme moyen de formation.

La mise en place du plan directeur de la formation des maîtres en enseignement professionnel propose l'utilisation de la pédagogie de situation. Cependant, l'absence de définition opérationnelle suscitent

des applications de la notion aussi variées qu'il y a d'individus qui en font usage. A titre de personne ressource dans le dossier, je me dois d'aider à préciser ce concept pour en faciliter l'utilisation auprès des usagers.

En deuxième lieu, la section de l'éducation des adultes nous offre l'opportunité d'employer couramment la pédagogie de situation. L'enseignement individualisé et surtout la formation en industrie, où nous oeuvrons dans le contexte de l'entreprise, nous fournissent un champ d'application quasiment illimité.

Le sujet de ma recherche, à savoir, la clarification de la notion de "pédagogie de situation", répond à un besoin réel dans le monde de l'éducation. Il permettra d'en concrétiser l'application dans des secteurs qui s'annoncent déjà très favorables à son utilisation.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

La démarche que je propose dans mon rapport sur la pédagogie de situation se situe dans le cadre du mouvement pour une éducation progressive. Les semences de ce mouvement furent lancées par Lester Ward avec le concept du changement planifié. [1]

Selon les théories en éducation, les sujets-matières devraient apparaître dans le curriculum seulement s'ils ont une valeur immédiate pour les besoins présents et la croissance de l'étudiant. Dewey exerça une influence marquante sur la réorganisation de l'enseignement secondaire. Il en est ressorti que la responsabilité du secondaire est de développer dans chaque personne l'habilité de se modeler elle-même et la société vers des fins plus élevées. [2]

Bobbitt, de son côté, a élaboré une théorie bien organisée. Pour lui, les activités que devraient vivre l'étudiant comprenaient les objectifs et le contenu du curriculum. [3]

Dans cette foulée, Dewey a voulu créer chez l'enfant "une habitude à considérer les problèmes". [4] Il a mis l'emphase sur l'attention

---

[1] Daniel Tanner et Laurel N. Tanner, Curriculum development, Theory into practice, Macmillan Publishing Co. Inc., (New York: 1975), p. 242.

[2] Ibid., p. 243

[3] Ibid., p. 301

[4] Ibid., p. 352

superficielle que porte l'enfant au sujet-matière lorsqu'on lui dit "sois attentif" pour pouvoir apprendre, et l'attention réfléchie, qui furent systématisées dans une méthode en 1910. Fondée sur un cadre social, la conception de Dewey sur la méthode éducationnelle était basée sur l'idée que penser peut résoudre un problème. Dewey soulignait que la méthode inductive n'est pas toujours la meilleure approche à l'apprentissage.

Le processus du raisonnement fut étiqueté de différents titres par les enseignants: solution de problèmes, raisonnement critique, raisonnement intelligent, raisonnement fonctionnel et raisonnement scientifique.

D'après Dewey, l'idée, qui veut que l'apprenant doive s'intéresser dans l'apprentissage s'il veut apprendre, demeure vital dans les théories en éducation. Selon Taba, tirer avantage des intérêts des étudiants dans ce qui est enseigné, semble une approche plus raisonnable. S'en exempter, signifie qu'on passe par-dessus la motivation potentielle et qu'on exclue la possibilité d'un apprentissage inefficace.[5]

Selon Crémin, Dewey "a formulé le but de l'éducation dans des termes sociaux, cependant, il était convaincu que l'éducation trouverait son succès ultimement dans le changement de comportement, de perceptions et de vues de chacun des êtres humains". [6]

---

[5] Ibid., p. 367

[6] Ibid., p. 389

Le mouvement progressif de l'éducation met de l'avant l'idée que le curriculum devra fournir l'égalité d'opportunité pour chaque individu. Les idées du mouvement progressif ont servi de base à la théorie qui sous-tend l'éducation actuelle.

Le curriculum contenait une organisation logique des études avec un lien limité aux problèmes de la vie et l'expérience de vie de l'apprenant. En réponse à ce besoin, les éducateurs progressistes rechercheront une nouvelle synthèse de curriculum. Le résultat aboutit à un tronc commun comme une alternative au curriculum centré sur la matière traditionnelle. Dans l'approche du tronc commun, les frontières du sujet-matière furent grandement dissoutes alors que le curriculum était organisé en fonction de problèmes dominants de signification personnelle et sociale. Contrairement à l'approche des disciplines du savoir, qui traitait chaque domaine de connaissance comme suivant un mode distinct de vérification, l'approche du tronc commun était basée sur la prémisse suivante: l'examen de problèmes importants tant du point de vue personnel que social exige non seulement l'unité de la connaissance mais un mode unifié de vérification ou une méthode d'intelligence partagée par tous les citoyens enthousiastes d'une société libre. Mais la croissance de la spécialisation de la connaissance, la fragmentation croissante de la société, l'inertie de la tradition de l'éducation, la rareté de curriculum approprié et l'opposition au traitement des problèmes controversés ont tous servi à empêcher l'idée du tronc commun de recevoir une approbation générale. Les grandes divisions et les conflits dans la société moderne ont poussé les éducateurs, encore une fois, à rechercher des façons de rattacher le curriculum aux problèmes de la vie.

Les critiques de l'éducation professionnelle retiennent que la préparation à la qualification en vue de l'obtention d'un emploi devrait être l'apanage exclusif de l'industrie et ne devrait pas trouver place dans le curriculum scolaire. Se référant aux jeunes qui ne rencontrent pas les exigences du curriculum académique traditionnel et qui recherchent une préparation professionnelle, Robert Hutchins prétend qu'il serait plus avantageux de se retirer de l'école pour le marché du travail car ils auraient connu un entraînement différent de celui donné par l'école. A part d'ignorer le fait que l'industrie ne semblait pas vouloir accepter les étudiants sortis de l'école pour une préparation occupationnelle respectant de l'habilité, Hutchins n'a pas réussi à différencier les implications qui découlent de la préparation au travail de celles qui découlent de l'éducation.[7] Comme le soulignait Veblen,[8] le premier souci de l'industrie est d'employer ses moyens à des fins pécuniaires. L'école, cependant, peut fournir un type d'éducation professionnelle qui est à l'écoute de la croissance personnelle et sociale plutôt que de s'en tenir à ajuster l'individu dans un secteur particulier de la machinerie industrielle.

Il existe des programmes effectifs d'éducation professionnelle qui prévoient des expériences de travail supervisés avec attention. Il y a une grande différence entre le monde du travail et celui de l'éducation.

---

[7] Hutchins, passim

[8] Ibid., p. 558

Le rôle de l'école est d'assurer qu'une telle expérience demeure éducative. Le travail supervisé peut être structuré afin de tenir à jour le curriculum vocationnel tout en permettant au jeune d'acquérir de l'expertise dans les problèmes du monde des affaires et de l'industrie.

Selon Dewey, la théorie de la résolution des problèmes est le processus d'apprentissage vu en perspective.[9] L'étudiant est le centre autour duquel tourne le processus. On ne le considère pas seulement comme un organisme qui répond à des stimuli, non plus que comme un individu qui apprend par une "saisie soudaine" des organisations essentielles. En revanche, il est une personnalité avec tous les attributs que la psychologie sociale a conférés à cette notion. Nulle part, peut-être, accorde-t-on une telle importance à l'apprentissage en tant que moyen de la pleine expression de la personnalité.

C'est donc là le sens de l'apprentissage. Les problèmes sont liés à l'existence. L'individu doit résoudre des problèmes pour se développer et croître, et pour ce faire, il lui faut utiliser son pouvoir de raisonnement. Ce n'est qu'en suivant des stades bien définis que l'homme peut résoudre ses problèmes. L'individu apprend par l'action et la pensée. Il est en mesure de surmonter un problème s'il en comprend l'existence; il l'analyse, propose des choix, en estime l'importance et agit à partir du choix le plus rationnel et le plus profitable.

L'expérience est le canal qui conduit à la compréhension du monde. L'individu perçoit à travers son appareil sensoriel lorsqu'il est actif.

---

9 Dewey, passim

D'après Dewey, puisque l'expérience est à la fois un phénomène changeant et une affaire personnelle, on met au rancart l'habitude de l'individu social, de même que les contenus culturels à transférer. En fait, le progrès individuel est le critère terminal de l'apprentissage; et comme l'expérience est pour ainsi dire, à la fois le mentor et le guide, l'apprentissage a lieu avec le plus d'efficacité si le sujet veut s'impliquer. Dewey affirme que la dignité de l'individu est un trait essentiel de la situation d'apprentissage. Afin d'établir le respect de la personnalité, il conseille la participation aux activités de groupe: participation destinée à inspirer à tous les étudiants la connaissance de l'ampleur de la conception démocratique.[10]

Quoiqu'il existe des divergences dans les théories de l'apprentissage, on doit rechercher les principes essentiels suivants:[11]

- Motivation par la capitalisation des intérêts de l'étudiant;
- Ajustement du matériel à apprendre au niveau de la maturité de l'étudiant;
- Enseignement organisé;
- Utilisation de techniques d'évaluation pour la direction future de l'apprentissage;
- Souci de l'intégration totale du développement de l'étudiant.

---

[10] Dewey, passim

[11] Louis P. Thorpe et Allen M. Schmuller, Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie, Presses universitaires de France (1956), p. 418.

Dans ce contexte le tableau 1 représente graphiquement ce modèle de l'intégration totale du développement de l'étudiant. Ce modèle, systémique, demande de tenir compte de différents principes d'apprentissage qui sont plus ou moins interdépendants.[12] Il ne serait pas facile d'assurer la motivation de l'étudiant, si les matériaux qui lui sont soumis n'étaient pas adaptés à son niveau de maturation. La motivation se verrait accrue si les matériaux présentés avait une forme significative, et si cette forme s'ajustait au niveau de maturité du sujet.

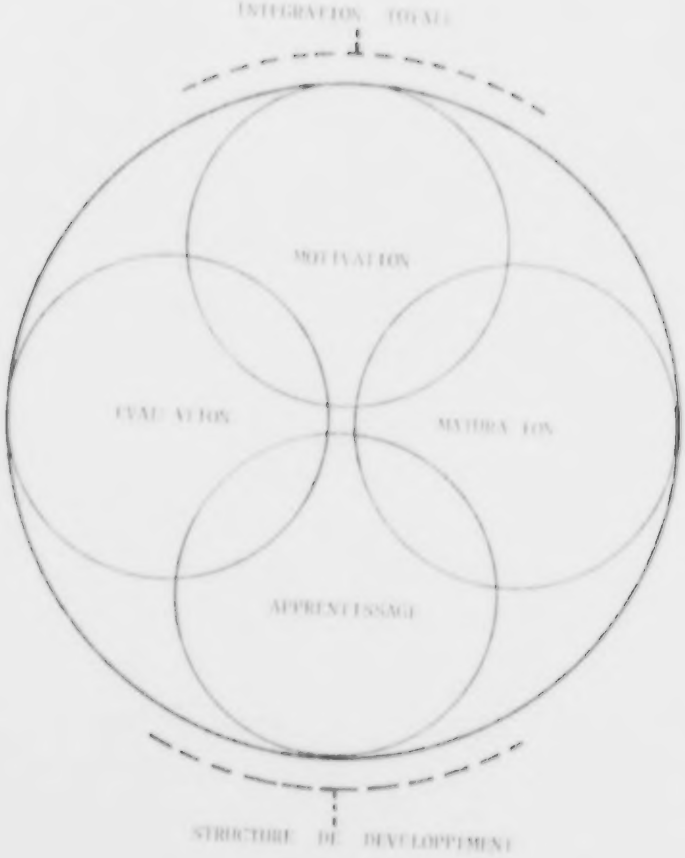
L'apprentissage se trouve facilité quand il progresse dans des conditions où le sujet a l'occasion de faire des expériences satisfaisantes relativement à ses ajustements personnel et social. En outre, la motivation dépend de la connaissance des résultats obtenus dans une situation d'apprentissage, qu'il soit question d'apprentissage verbal ou d'apprentissage moteur.

Finalement, la motivation et les divers aspects de l'apprentissage auraient le champ libre si les besoins émotionnels et personnels du sujet sont convenablement satisfaits et si l'état d'ajustement de la personnalité peut être considéré comme satisfaisant. Les forces émotionnelles peuvent s'opposer à l'apprentissage autant que le niveau effectif de capacité mentale.

C'est pourquoi le tableau représente les principes d'intégration de façon inter-reliée ayant chacun une influence sur l'autre et faisant partie d'un ensemble qui doit être traité comme un tout pour assurer à l'étudiant l'acquisition des connaissances et la satisfaction de ses besoins personnels.

---

[12] Ibid., p. 430



PRINCIPES D'INTEGRATION DE L'APPRENTISSAGE

TABLEAU 1

Dans ce cadre et dans le respect de l'essentiel, la démarche qui découlera du concept de la pédagogie de situation se veut respecter l'individu dans ses besoins et ses objectifs de vie.

CHAPITRE III

DÉFINITION ET OPÉRATIONNALISATION DE L'APPROCHE DE LA PÉDAGOGIE DE SITUATION

3.1 Description de la méthodologie employée

Le cadre théorique du chapitre précédent fait ressortir l'évolution de la pensée sur les théories en éducation. C'est en éducation vocationnelle que la façon de voir les choses a, peut-être, subit le plus grand changement. L'approche est modifiée, on tente de relier l'apprentissage à l'existence de l'individu en tenant compte de ses besoins et de ceux qui l'emploient. Le modèle du tableau 2 représente cette volonté de respecter l'individu et les exigences de son emploi afin de permettre au candidat et à son employeur de trouver la satisfaction. [1] Le programme de formation devra être structuré pour répondre à ces deux exigences: permettre à l'individu d'acquérir des connaissances qui le préparent à bien remplir ses tâches et rencontrer les exigences de son employeur. La démarche que propose la pédagogie de situation veut respecter ce principe.

Ce chapitre met en lumière certains aspects de la pédagogie de situation. La première partie se veut une présentation des avantages et de l'essentiel de l'utilisation de cette approche pédagogique. J'introduis également quelques tentatives de définition. Enfin, je propose une définition qui se veut opérationnelle et qui servira de référence à mon travail.

---

[1] COSE: p.19

MODELE D'AJUSTEMENT AU TRAVAIL

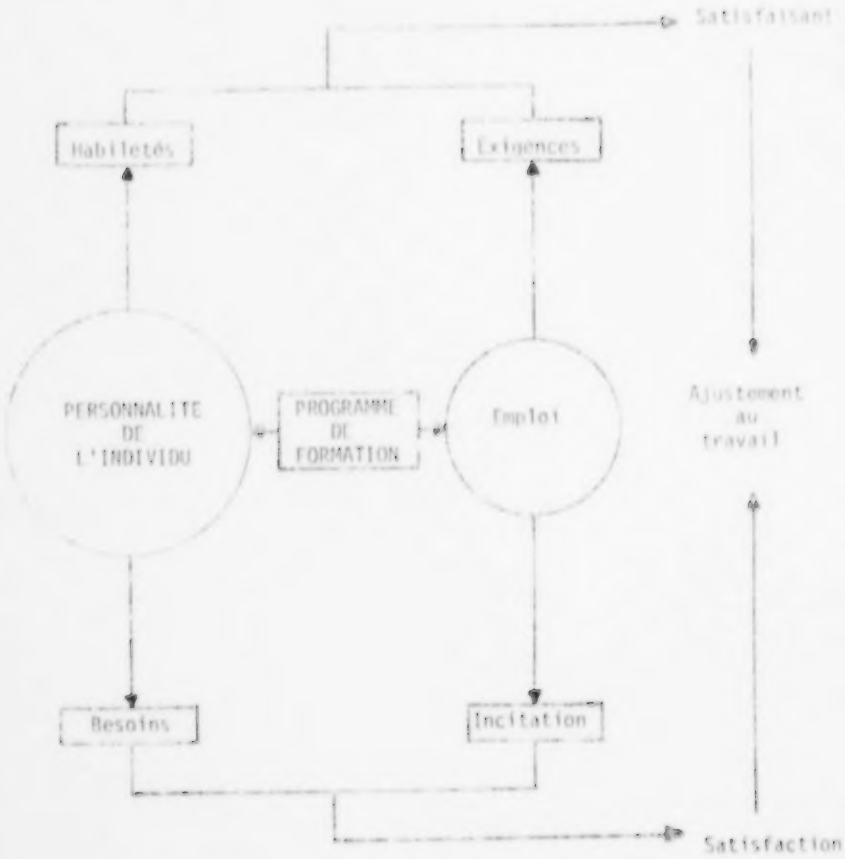


TABLEAU 2

Dans une seconde partie, je suppère un modèle qui précise une démarche à suivre pour faciliter l'emploi du concept. Je consacre la troisième partie à la description de la démarche que j'ai suivie afin de vérifier la satisfaction de la clientèle oeuvrant dans le cadre du concept, et les outils utilisés pour accomplir le travail.

3.2 Les avantages de la pédagogie de situation [2]

1) Elle permet à l'étudiant de:
   - réfléchir sur son fonctionnement dans son milieu, d'arriver à circonscrire ses besoins et en faire une liste de priorités;
   - bâtir son propre programme de formation ou de perfectionnement selon ses besoins réels;
   - définir et d'élaborer chacune de ses activités de formation;
   - choisir les méthodes d'acquisition de connaissance ainsi que les ressources humaines et matérielles qu'il juge les plus appropriées;
   - fonctionner à son rythme personnel;
   - faire des apprentissages non pas à partir de théories; mais à partir de situations concrètes;
   - participer à l'évaluation des compétences qu'il a acquises;
   - proposer seulement les apprentissages qui sont susceptibles de combler ses besoins.

---

[2] Ministère de l'Education du Québec, La pédagogie de situation comme hypothèse pour la formation des maîtres du secteur professionnel. (Québec: 1973)

2) Elle permet l'enseignement

- individualisé
- par objectif

1.1 L'essentiel de la pédagogie de situation [1]

1) Elle provoque des apprentissages non pas à partir de théories mais à partir de situations concrètes;
2) Elle est respectueuse de la démarche individuelle de l'étudiant qui, placé dans une situation, peut retirer ce qu'il juge bon de retirer et qui demeure libre devant le savoir;
3) L'étudiant différencie et pose les problèmes à partir de sa capacité à s'impliquer dans une situation d'apprentissage;
4) Le professeur ou l'instructeur aide l'étudiant à définir sa situation et à formuler ses problèmes;
5) Le professeur ou l'instructeur intervient au niveau de la structuration de situations qui permettent à l'étudiant de faire sa démarche et ses propres apprentissages, et cela compte tenu d'un programme ou des exigences de la certification.

---

[1] Ministère de l'Education du Québec, La pédagogie de situation (extrait), (Québec: 1973)

1.4 Tentatives de définition de la pédagogie de situation [4]

1) C'est la mise en situation dans le vécu quotidien de la réalité scolaire.

2) Une méthode qui confronte le nouveau venu avec des situations authentiques et objectives afin d'augmenter sa prise de conscience de la situation et aussi de développer une communication dans les décisions et autres activités.

3) C'est un mode d'apprentissage basé sur le vécu (des situations concrètes) de chaque individu, en vue d'acquérir de nouvelles compétences.

4) Pédagogie fondée sur le principe qui dit que l'étudiant assume lui-même sa formation, i.e. se découvre lui-même, se connaît, développe des attitudes, les améliore, maîtrise des approches qui favorisent l'épanouissement des étudiants.

5) La méthode ne veut pas seulement enseigner la philosophie sociale mais entraîner les étudiants à analyser des problèmes pratiques en reconnaissant et en formulant différents principes pour une action inhérente aux situations elles-mêmes.

6) La pédagogie de situation n'est en dernier lieu qu'une expression du contexte pédagogique dans lequel se déroule le processus d'apprentissage et dans lequel se jouent les multiples rôles possibles du professeur.

---

[4] Pédagogie de situation, passim

3.5 Définition opérationnelle

La pédagogie de situation est un processus d'apprentissage qui permet à l'utilisateur, en collaboration avec le professeur ou l'instructeur, de relever et établir les priorités de ses besoins, de bâtir sa programmation à partir de situations concrètes, de choisir la démarche pédagogique ou andragogique qui lui convient pour combler ses besoins, de participer à l'évaluation de son cheminement et de ses acquis.

3.6 Modèle pour structurer les phases d'élaboration d'un projet de formation et les phases d'un diagnostic des besoins de formation [5]

Cette section présente un modèle pour faciliter, à l'utilisateur, l'emploi de la démarche proposée par la pédagogie de situation. Le tableau 3 représente schématiquement les phases d'élaboration et de diagnostic. Les tableaux 4 et 5 précisent les étapes nécessaires à la réalisation de la démarche proposée. Enfin un spécimen de grille, tableau 6, est proposé dans le but de faciliter l'utilisation de la démarche.

---

[5] CORE: pp.24,25,26,27

PHASES D'ELABORATION D'UN PROJET DE FORMATION

ET

PHASES D'UN DIAGNOSTIC DES BESOINS DE FORMATION

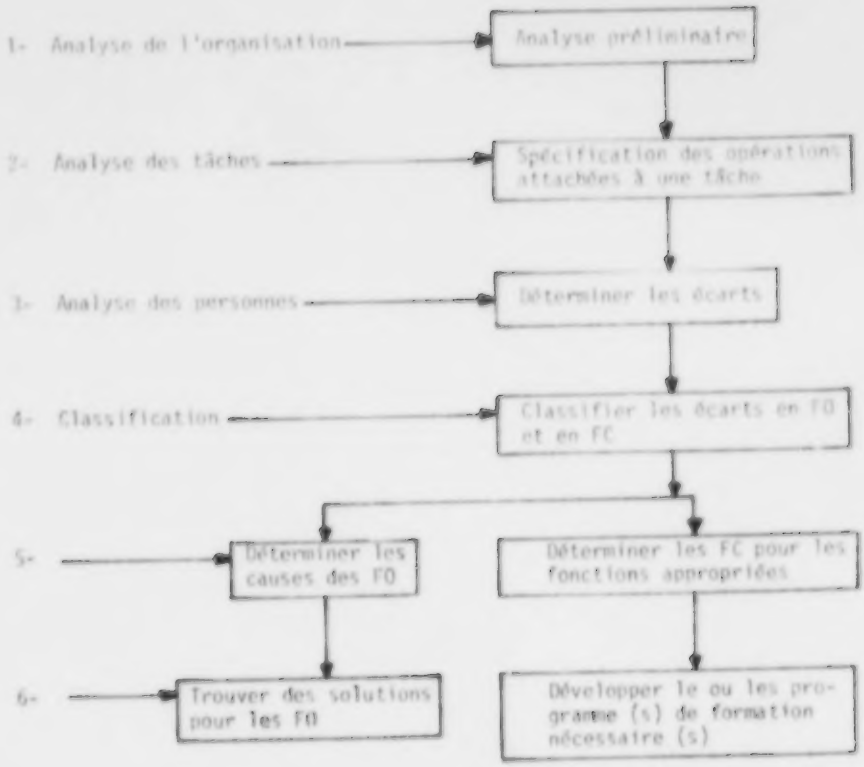
Phases d'un projet de formation	Phases d'un diagnostic des besoins de formation
A- Sensibilisation (contact et méthodologie)	
B- Diagnostic	1- Analyse préliminaire 2- Analyse des écarts 3- Analyse des individus par la détermination des écarts 4- Classification des faiblesses FO/FC 5- Causes des FO et objectifs de formation pour FC 6- Solution pour FO et développement de programme pour FC
C- Elaboration du contenu de programme	
D- Réalisation du programme	
E- Evaluation	
F- Réajustissement	

FC (Faiblesse de connaissance) : Il y a faiblesse quand les gens ne fournissent pas un bon rendement parce qu'ils ne possèdent pas les connaissances théoriques pour accomplir adéquatement leur travail.

FO (Faiblesse d'organisation) : Il y a faiblesse quand les gens n'atteignent pas le rendement attendu parce que certains facteurs d'ambiance retiennent le rendement désiré.

TABLEAU 1

PHASES SYSTEMIQUES D'UN
DIAGNOSTIC DE FORMATION



FO: faiblesse d'organisation

FC: faiblesse de connaissance

TABLEAU 4

PHASE D'ELABORATION D'UN DIAGNOSTIC
DES BESOINS DE FORMATION
(approche systémique)

Démarche	Objectifs	Méthodes
Analyse préliminaire de l'organisation totale ou service X ou département Y	Déterminer le climat général de l'unité d'analyse. Ex. : - objectifs de l'unité étudiée - changements récents ou à venir - données objectives : taux d'absentéisme, roulement de personnel, etc.	- Entrevue individuelle - Entrevue de groupe - Questionnaire - Etude de dossiers du personnel - Tests sur le climat
Analyse des tâches	Spécifier les opérations rattachées à une tâche ou un ensemble de performance attendue	- Description des tâches en terme de performance - Questionnaire - Entrevues - Observations
Analyse des personnes	Déterminer les points faibles par rapport aux points forts	- Entrevue individuelle ou de groupe par la technique du P.S.P. - Observations - Tests
Classification des faiblesses en FO-FC	Déterminer les faiblesses dûes à des déficiences de connaissance ou d'exécution	- Entrevue individuelle ou de groupe par la technique du P.S.P. - Grille d'interprétation des types de faiblesses
Causes des FO et/ou des FC	Déterminer les causes reliées aux FO ou FC	- Grilles d'analyse - Utilisation des ressources internes ou externes - Travail en équipe
Solution des FO et/ou des FC	Identifier les solutions des problèmes d'ordre FO et/ou FC	- Grille d'analyse - Utilisation des ressources internes ou externes - Travail en équipe

TABLEAU 5

PROCESSUS D'ELABORATION D'UN
DIAGNOSTIC DE FORMATION

(SPECIMEN)

Etape:

Client: Projet:

Démarche	Objectifs	Méthodes

TABLEAU 6

Le tableau 7 est une grille qui permet l'interprétation des faiblesses de connaissances au plan du savoir, savoir être et savoir faire: on y retrouve le type, des exemples et des moyens pour corriger ces dernières.[7] Les deux pages suivantes donnent des exemples qui permettent d'établir une analyse de situation pour corriger un problème nuisible à la progression de l'individu. Enfin les tableaux 8 et 9 sont des spécimens de grille à être utilisés pour l'évaluation des candidats, selon une échelle de un (moins satisfaisant) à cinq (plus satisfaisant), sur des sujets précis lors du lancement d'un projet et lors de la réalisation du projet.

---

7 CODE: pp. 29,30,31,32,33

GRILLE D'INTERPRÉTATION
DES FAIBLESSES DE CONNAISSANCES
(cette grille n'est pas exhaustive)

Déficiences chez les individus

Niveau de Savoir	Type	Exemples	Moyens
Plan COGNITIF (mémoire) Savoir	Synthèse Discrimination Généralisation Séquence etc.	- Points importants - Reconnaître - Unir - Chronologie - Rappel etc...	Magistral Programmé Exhibit Visite Démonstration (contenu)
Plan AFFECTIF (coeur) attitude Savoir être	INHIBE EXCESSIF "TOO MUCH"	- "J'en ai pas capable - C'est de la fourtune!	Groupe "sans menacer l'individu" feed back (personne) socio-émotif
Plan HABILETES Savoir faire	Psycho-moteur Solution de problèmes Comportement (personnalité)	- Opérer une machine - Remplir un formulaire - Faire une plainte - Régler un grief - Discipline - Ouverture - Prise de risque	Essai du {Réel / Virtuel} pratique parage machine simulation Essai du {difficile ou nouveau} Cas, jeu de rôle retour Essai du changement Psychologie procédure

TABLEAU 7

AIDE D'IDENTIFICATION
DES FAIBLESSES DE CONNAISSANCES
(cette grille n'est pas exhaustive)

Déficiences chez les individus

Niveau de Savoir	Type	Exemples	Moyens
Plan COGNITIF (mémoire) Savoir	Synthèse Discrimination Généralisation Séquence etc.	- Points importants - Reconnaître - Unir - Chronologie - Rappel etc...	Magistral Programmé Exhibit Visite Démonstration (contenu)
Plan AFFECTIF (coeur) attitude Savoir être	INHIBE	- "j'en ai pas capable	Groupe "sans menacer l'individu" feed back
	EXCESSIF "TOO MUCH"	- C'est de la fourtaise!	(personne) socio-émotif
Plan HABILETES savoir faire	Psycho-moteur	- Opérer une machine - Remplir un formulaire - Faire une plainte	Essai du {Réel / Vrai} pratique parrainage coaching simulation
	Solution de problèmes	- Régler un grief - Discipline	Essai du {difficile ou nouveau} Cas, jeu de rôle retour
	Comportement (personnalité)	- Ouverture - Prise de risque	Essai du changement Psychologie procédure

TABLEAU 7

INTERFERENCE DES TACHES
(task interference)

Définition: Certains facteurs dans ou hors le milieu de travail empêchent que les activités soient complétées tel qu'exigé.

Causes:
- le travail d'un autre employé auquel sont reliées vos activités, affecte finalement votre propre travail:
  ex.: le mécanicien dont l'équipement provient du service des achats;
- certaines opérations ou activités viennent s'interposer dans vos tâches:
  ex.: le téléphone
- préoccupations familiales ou personnelles:
  ex.: problèmes d'argent, situation familiale

Exemples:
- des livreurs de boissons gazeuses ont de la difficulté à rencontrer les délais de la livraison parce que le service de planification a préparé des feuilles de route erronnées.
- l'hospitalière doit chercher les médicaments parce que le département de la pharmacie n'effectue pas la distribution de façon efficace.

Remède: Réorganiser le travail, l'environnement, le cheminement ou l'assignation des tâches.
L'accent porte plutôt sur le "Management System".

MANQUE DE MOTIVATION*

(lack of motivation)

Définition: L'employé ne porte pas attention à son travail ou démontre un certain manque d'intérêt.

Causes:
- soit la paresse due à une aptitude qui n'a jamais été développée.
- soit un affaiblissement de la motivation dû au fait qu'elle a été souvent découragée par l'attitude des supérieurs, donc un manque de reconnaissance.

Exemples:
- afin d'entraîner un nouveau vendeur d'assurances, on lui donne souvent des prospects difficiles pour l'initier. En agissant de la sorte, on risque de le décourager ou plutôt de l'encourager à prendre des initiatives douteuses quant au concept de la vente.
- la secrétaire, soucieuse d'avancement, prend des initiatives au travail (ex.: elle reprend le texte d'une lettre ou propose des suggestions afin d'améliorer certaines activités) qui seront peu acceptées de son employeur.
- l'employeur qui se réserve toutes les décisions sans égard à celles de ses subalternes.

Remèdes:
- mutation à l'extérieur ou à l'intérieur de l'organisation, mais à un autre poste de travail
- enrichissement de la tâche
- affecter la personne à un poste qui lui apportera une expérience positive.

L'accent sera mis ici sur la notion de "Rehabilitation système"

N.B. * Cette déficience devra être considérée en dernier recours.

TEST D'EVALUATION A REMPLIR PAR L'EVALUATEUR POUR L'ENTREVUE A L'ETAPE "INTRODUCTION"

(SPECIMEN)

		1	2	3	4	5
1	Climat d'accueil					
2	Objectivité de l'entrevue					
3	Méthode à suivre					
4	Rôle de l'employé					
5	Annonce Durée Probable					
6	Sécurité					
7	Jugement de valeur sur la durée					

Placer un X dans la case correspondante.

TABLEAU 8

TEST A REMPLIR PAR L'EVALUATEUR POUR L'EVALUATION
L'ETAPE "REALISATION"

(SPECIMEN)

		1	2	3	4	5
1	Dans quelle mesure le conseiller a-t-il clarifié son mandat?					
2	Explique-t-il les étapes d'analyse?					
3	Sait-il écouter l'interviewé?					
4	Recherche-t-il le vrai problème?					
5	A-t-il obtenu toute l'information pertinente?					

Remplir d'un X les cases correspondantes.

TABLEAU 9

3.6 Vérification de l'hypothèse de la satisfaction de la clientèle

A- Hypothèse

Les utilisateurs de la pédagogie de situation devraient éprouver une satisfaction plus grande au niveau du cheminement, du choix de leurs activités et des résultats obtenus en fonction de leurs besoins personnels. Ceci constituerait une différence importante par rapport au cheminement plus formel et plus magistral utilisé dans les cours dispensés habituellement.

B- Démarche

J'ai élaboré un questionnaire (appendice I) afin de vérifier les attitudes des personnes intéressées à utiliser le concept, en vue de déterminer si elles possèdent les dispositions nécessaires pour atteindre des objectifs visés. De plus, j'ai choisi un autre questionnaire (appendice II) qui permettra d'examiner le degré de satisfaction des étudiants en fonction de la formation reçue dans le cadre du cheminement qu'ils ont choisi.

L'échantillonnage retenu se composait de quatre groupes différents d'adultes en formation. Deux d'entre eux sont de niveau secondaire. Un est de niveau collégial et enfin, le quatrième est formé de personnes oeuvrant dans une entreprise.

Cependant, dans tous les cas, je dois préciser que seulement certains des éléments retenus dans la définition opérationnelle étaient utilisés dans les projets de formation. La vérification ne pouvait s'exercer sur la totalité du processus. Il s'agissait d'activités déjà en cours et n'ayant pas été élaborées spécifiquement pour rencontrer les exigences de l'utilisation du concept de la pédagogie de situation. Mais comme il y avait suffisamment d'éléments connexes, j'en ai effectué la vérification.

J'ai administré personnellement les questionnaires aux groupes du secondaire et celui de l'entreprise. Le groupe du collégial était sous la responsibilité d'une personne formée à cette fin.

L'administration des questionnaires dans les groupes qui étaient de ma responsabilité s'est déroulé comme suit: je me suis rendu sur les lieux afin de rencontrer les étudiants et les stagiaires. J'ai expliqué le but de cet exercice et j'ai précisé la démarche qui allait être suivie. J'ai distribué le premier questionnaire, expliqué les questions une à une et donné suffisamment de temps pour répondre. J'ai ensuite répété la démarche avec le deuxième questionnaire.

Le groupe du collégial a suivi sensiblement la même démarche administrée par la personne responsable.

J'ai ensuite recueilli les questionnaires et j'ai compilé les résultats pour chacun des groupes. Les résultats sont exprimés sous forme de graphique qui constitueront le prochain chapitre de mon rapport.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats exposés dans les tableaux suivants ont été recueillis à l'aide de questionnaires préparés à cette fin. (appendices I et II)

Le premier questionnaire vise à mesurer les attitudes des individus désireux de s'engager dans le processus. Il est structuré de façon à comparer leurs réactions aux réponses déjà déterminées. Il comprend vingt questions qui permettent de vérifier si l'utilisateur possède les dispositions nécessaires pour ce type d'approche.

Je souligne dans les lignes suivantes les réponses attendues et l'objet visé par les questions de un à vingt. Les réponses sont cotées sur une échelle de un signifiant moins favorable et cinq, plus favorable.

1- La réponse attendue est un.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne ouverte à son besoins.

2- La réponse attendue est cinq.

Je veux vérifier si le participant est favorable à la découverte personnelle de l'enseignant.

3- La réponse attendue est un.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne préoccupée par le climat qui règne dans le milieu de formation.

4- La réponse attendue est :

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne pouvant tenir compte de leurs acquis.

5- La réponse attendue est :

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne pouvant et voulant tenir compte de leurs besoins.

6- La réponse attendue est :

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne accordant de l'importance à leur formation intégrale.

7- La réponse attendue est :

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne possédant les dispositions nécessaires au travail d'équipe.

8- La réponse attendue est :

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne pouvant apprendre et acquérir les comportements nouveaux.

9- La réponse attendue est :

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne pouvant être favorable à la participation des étudiants dans leur processus d'apprentissage.

10- La réponse attendue est :

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne ayant la capacité d'évaluer ses actions pour répondre à leurs besoins individuels.

11- La réponse attendue est m.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne possédant la sécurité et la confiance en soi nécessaire pour accomplir sa tâche.

12- La réponse attendue est m.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne pouvant permettre à l'étudiant de tâter son propre progrès.

13- La réponse attendue est cinq.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne pouvant lui fournir un modèle attrayant.

14- La réponse attendue est cinq.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne étant disponible pour assister dans l'évaluation de son changement de comportement.

15- La réponse attendue est cinq.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne étant constante dans ses réponses.

Cette question est reliée au numéro 4.

16- La réponse attendue est m.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne étant en mesure de faire participer l'étudiant à l'élaboration de son programme personnel.

Cette question est reliée au numéro 12.

17- La réponse attendue est cinq.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne pouvant s'impliquer dans l'évaluation de ses hypothèses de solution.

18- La réponse attendue est un.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne pouvant l'aider à solutionner ses ou ses problèmes personnels.

19- La réponse attendue est un.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne pouvant être responsable de la démarche individuelle dans le groupe.

20- La réponse attendue est cinq.

Je veux vérifier si le participant perçoit l'enseignant comme une personne pouvant le placer dans des situations réelles d'apprentissage.

La première série de tableaux indiquent les réponses recueillies lors de l'administration des questionnaires. Les graphiques illustrent le nombre de réponses par question selon une échelle de un à cinq. Les cotes inférieures, d'une réponse à l'autre, signifient une absence de réponse.

La deuxième série de tableaux représente le pourcentage de réponses conformes à celles déjà attendues. La possibilité de réponse s'échelonnait sur cinq probabilités; j'ai retenu les deux qui se rapprochaient le plus de la réponse attendue. Si la réponse attendue était un, j'additionnais les réponses un et deux pour les comparer à l'ensemble. Si la réponse attendue était cinq, j'additionnais les réponses quatre et cinq pour les comparer à l'ensemble.

Voici deux exemples qui illustrent le processus utilisé. Pour la question numéro 1, la neuvième mission du formateur est de transmettre un message de connaissance à tous les stagiaires, la réponse attendue est un. J'additionne les scores un et deux de 5 possibilités (8 1 5 1 5)pour un total de neuf sur 20 soit 45% qui est la cote illustrée sur le tableau 11. Pour la question numéro 2, nous encourageons l'auto-évaluation du formateur, la réponse attendue est cinq. J'additionne les scores quatre et cinq de 5 possibilités (1 0 6 2 10)pour une total de douze sur 19 soit 63% qui est la cote illustrée sur le tableau 11. Ce procédé a été suivi pour tous les groupes et pour les deux questionnaires utilisés pour l'évaluation.

Le tableau 10 illustre les réponses recueillies lors de la compilation des questionnaires pour le groupe 1. Ce groupe, de niveau secondaire, opère dans le cadre d'un enseignement individualisé (entrées périodiques et sorties variables E.P.S.V.) qui tient compte des aspirations des étudiants. Les résultats compilés et illustrés sur le tableau 11 révèlent que ce groupe posséderait les dispositions pour opérer à l'intérieur de la démarche proposée par la pédagogie de situation. Certaines réponses démontrent que les étudiants ne perçoivent pas pleinement le rôle qu'ils pourraient jouer dans leur processus de formation. Ils acceptent, peut-être, trop facilement l'autorité du professeur plutôt que de négocier le contenu et le cheminement de leur programme de formation. Les points où il y a le plus d'écart avec les réponses attendues sont les questions numéros 1,6,7,9,11,12 et 16. Toutes ces réponses reflètent l'acceptation de situations qu'ils devraient négocier avec leur professeur pour mieux répondre à leurs attentes et à la satisfaction de leurs besoins. On remarquera que tous ces points se situent dans la partie inférieure de l'échelle retenue.

DISTRIBUTION DES REPONSES PAR CANDIDAT

Grille I

Groupe I

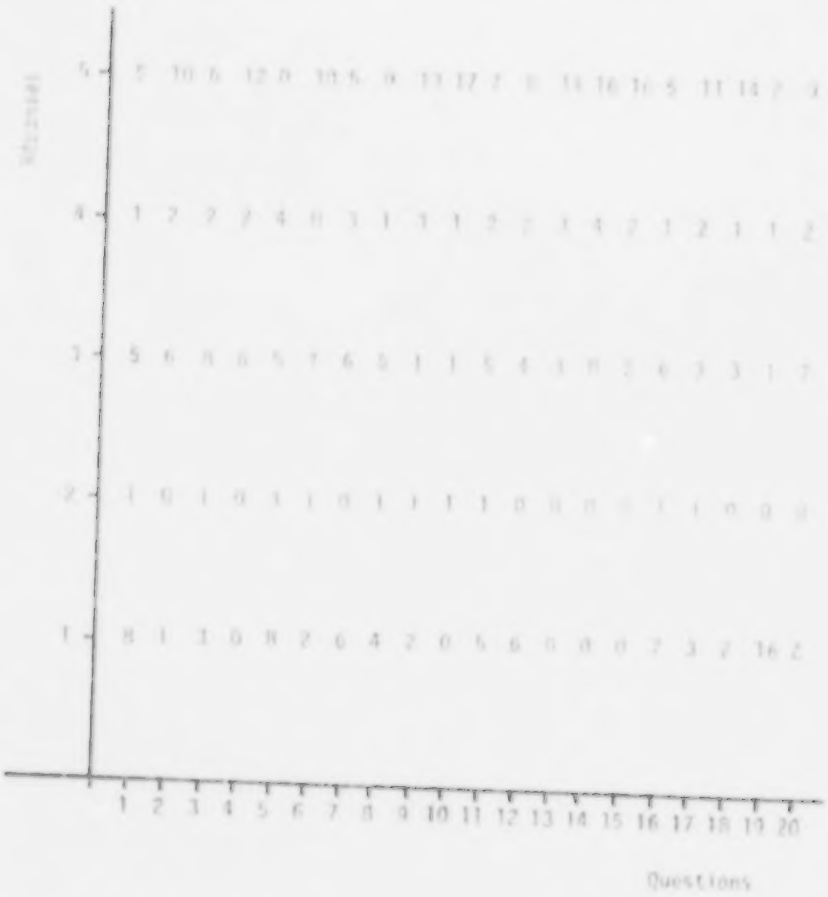


TABLEAU 10

POURCENTAGE DES REPONSES SELON LA REPONSE ATTENDUE

Grille 1 Groupe 1

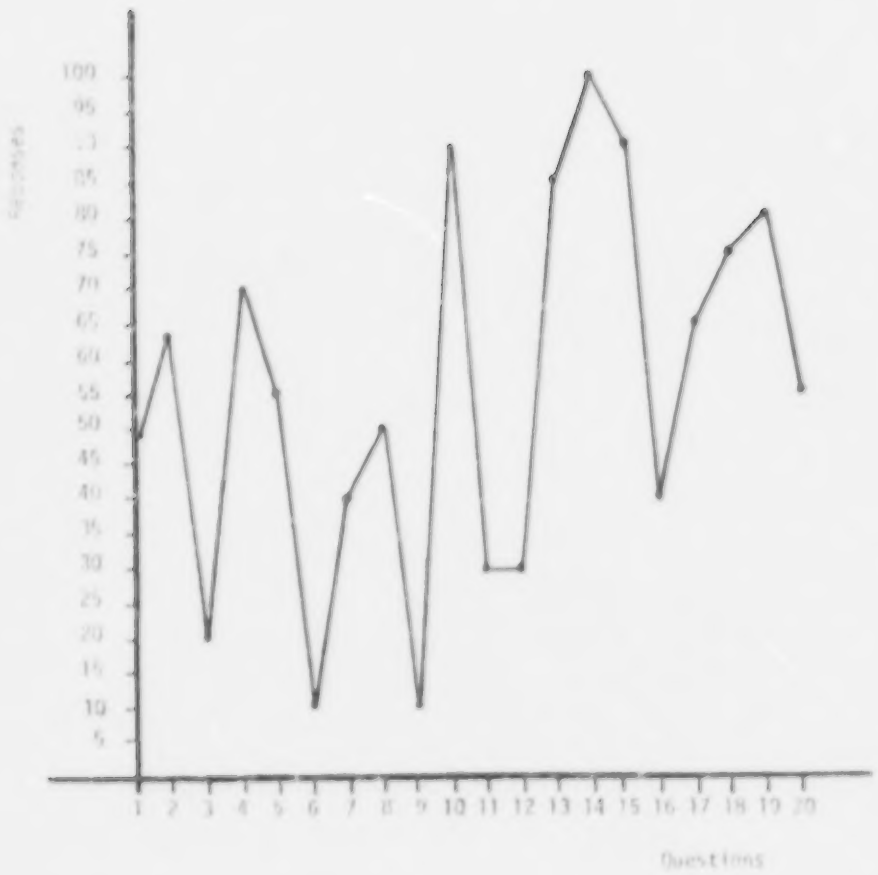


TABLEAU 11

Le tableau 12 illustre les réponses recueillies lors de la compilation des questionnaires pour le groupe 2. Ce groupe, de niveau secondaire, opère dans le cadre d'un environnement scolaire, basé sur cours de durée et contenu pré-déterminé où les étudiants doivent se soumettre à la démarche.

Les résultats compilés et illustrés sur le tableau 13 révèlent que ce groupe posséderait les attitudes nécessaires pour fonctionner dans la démarche proposée par la pédagogie de situation. Cependant, certaines réponses démontrent que les étudiants acceptent le contenu proposé et ne revendiquent aucunement face à l'autorité du professeur. Les points où il y a le plus d'écart avec les réponses attendues sont les questions numéros 1, 5, 6, 16 et 18. Ces réponses soulignent que le groupe aurait besoin d'être sensibilisé au rôle que les étudiants devraient jouer dans la relation avec le professeur dans le but de satisfaire leurs besoins. On remarquera que tous ces points se situent dans la partie inférieure de l'échelle retenue.

DISTRIBUTION DES REPONSES PAR CANDIDATS

Grille 1 Groupe 2

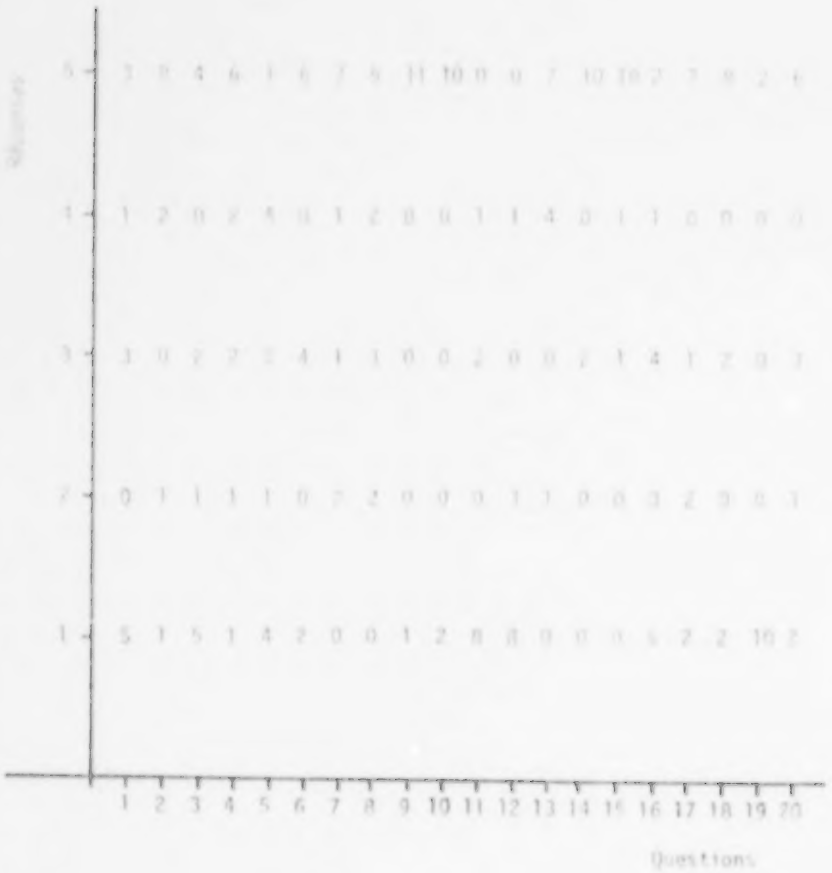


TABLEAU 12

POURCENTAGE DES REPONSES SELON LA REPONSE ATTENDUE

Grille 1 Groupe 2

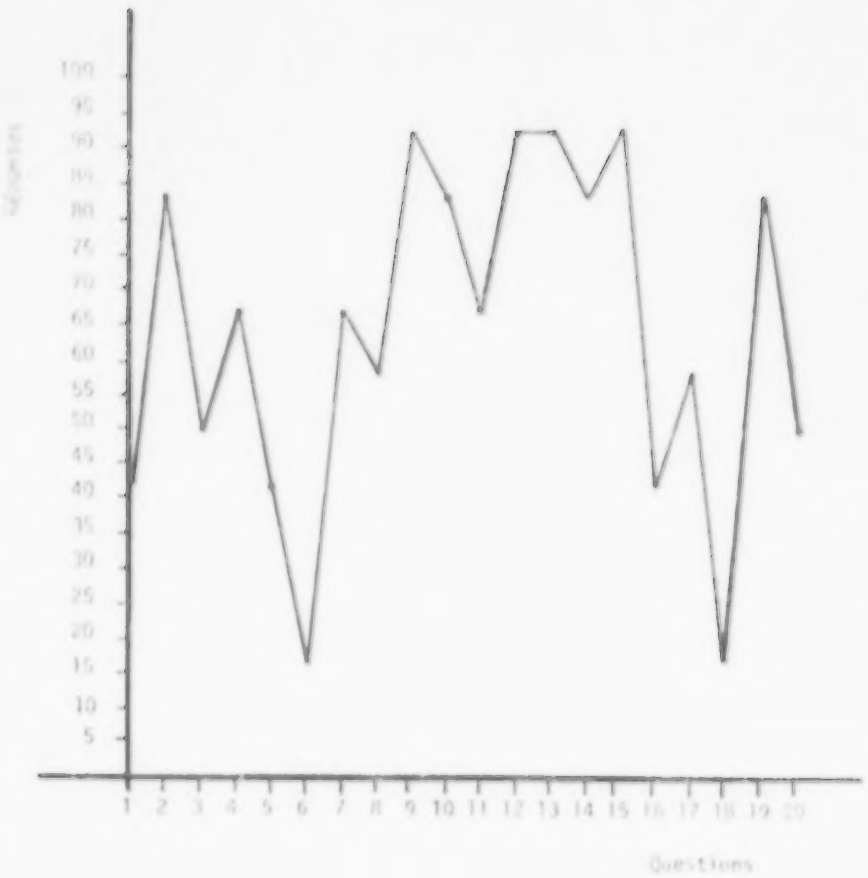


TABLEAU 13

Le tableau 14 illustre les réponses recueillies lors de la compilation des questionnaires pour le groupe 3. Ce groupe, de niveau collégial, opère dans le cadre d'un environnement matériel. Dans un cours de durée et de contenu pré-déterminé où les étudiants doivent se soumettre au contenu mais peuvent négocier la démarche.

Les résultats compilés et illustrés sur le tableau 15 révèlent que ce groupe posséderait les capacités pour fonctionner dans la démarche proposée par la pédagogie de situation. Cependant certaines réponses démontrent que les étudiants attendent beaucoup du professeur et ne semblent pas vouloir prendre trop d'initiative sur des points qui sont directement reliés à la satisfaction de leurs besoins. On ne revendique pas le choix de modèles; ils n'osent pas revendiquer la prise en charge, ce qui confirme les énoncés précédents.

Les points où il y a le plus d'écart avec les réponses attendues sont les questions numéros 6, 11, 12, 16, 17, 18 et confirment les commentaires qui précèdent dans le texte. On remarquera que ces points se situent dans la partie inférieure de l'échelle retenue.

DISTRIBUTION DES REPONSES PAR CANDIDATS

Grille 1 Groupe I

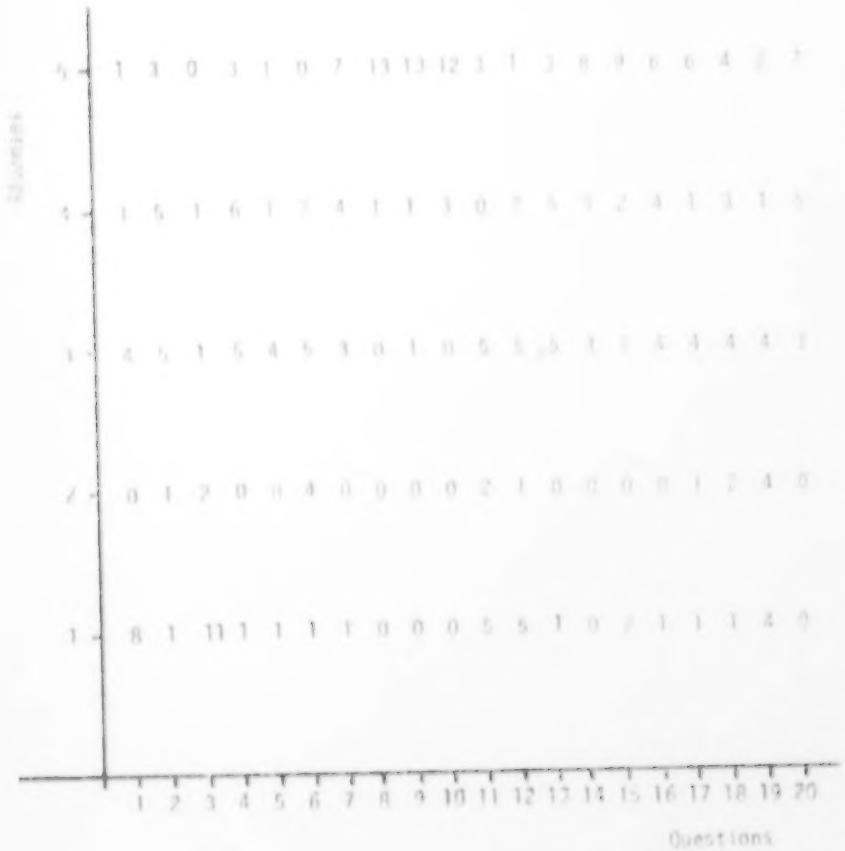


TABLEAU 14

POURCENTAGE DES REPONSES SELON LA REPONSE ATTENDUE

Grille I Groupe I

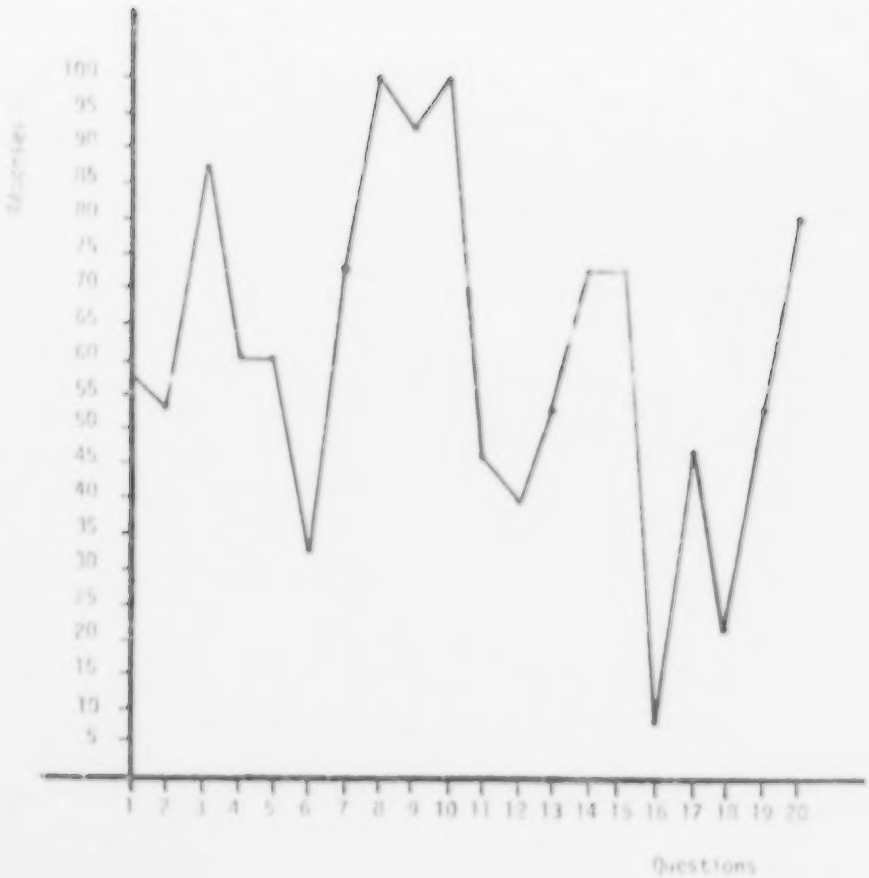


TABLEAU 15

Le tableau 16 illustre les réponses recueillies lors de la compilation des questionnaires pour le groupe 4. Ce groupe, œuvrant dans l'entreprise, opère dans le cadre d'un encadrement sur mesure, avec un contenu de formation élaboré en fonction d'une analyse de tâches reliées à la fonction de travail des stagiaires.

Les résultats compilés et illustrés sur le tableau 17 révèlent que ce groupe possèderait les attitudes nécessaires pour fonctionner dans la démarche proposée par la pédagogie de situation. Cependant certaines réponses démontrent que les stagiaires acceptent leur instructeur et son contenu sans revendication quant à la satisfaction de leurs besoins personnels. Il semble que les intérêts de l'entreprise, perfectionnement fonctionnel, supplante les intérêts des individus. Les points où il y a le plus d'écart avec les réponses attendues sont les questions 1, 5, 11, 12, 16, 19 mentionnées en page 37, 38, 39. Ces réponses font ressortir que le groupe n'est pas assez sensibilisé au processus de formation et le rôle que les stagiaires pourraient jouer pour structurer la satisfaction de leurs besoins. On remarquera que tous ces points se situent dans la partie inférieure de l'échelle retenue.

DISTRIBUTION DES REPONSES PAR CANDIDATS

Grille I Groupe A

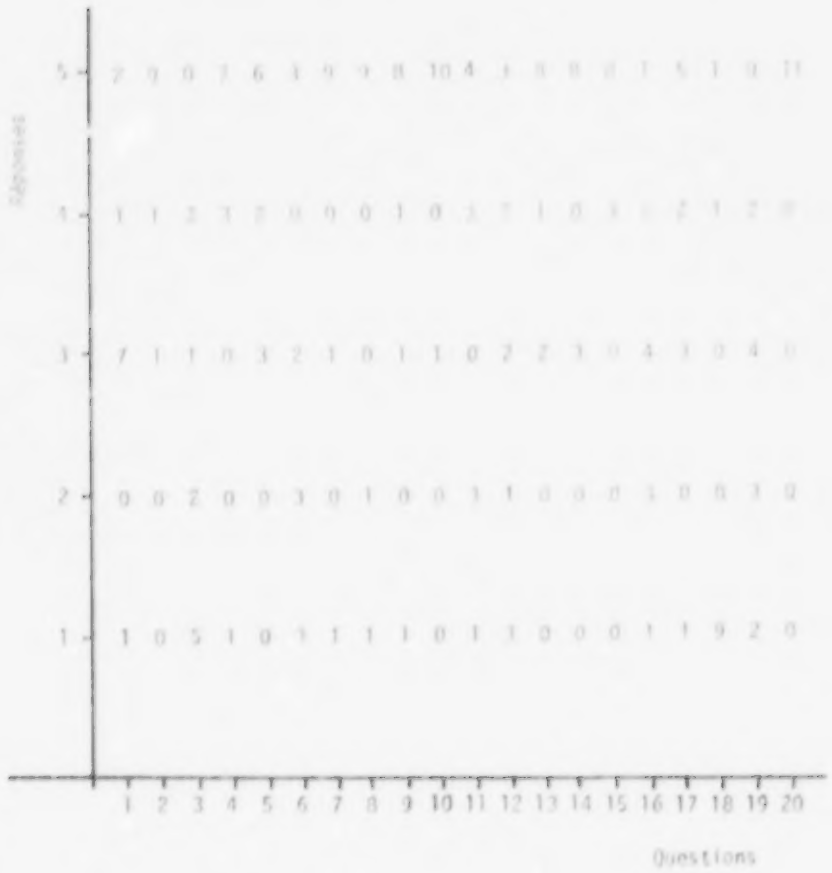


TABLEAU 16

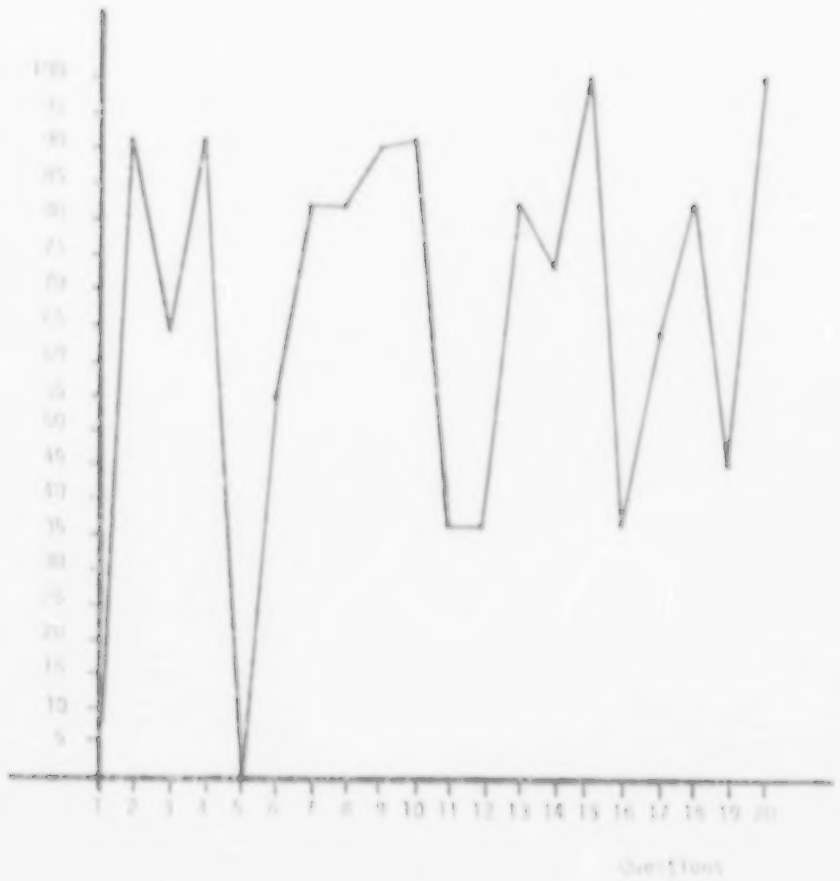


TABLEAU 17

Le deuxième questionnaire (appendice 2) mesure le degré de satisfaction des candidats sur différents aspects de leur cheminement. On y vérifie leur appréciation en fonction des principes, du processus d'apprentissage, des savoirs, de la méthodologie et des attitudes.

La première série de tableaux retrace les réponses recueillies lors de l'administration des questionnaires. Les graphiques illustrent le nombre de réponses par question selon une échelle de un à cinq. Les cotes inférieures, d'une réponse à l'autre, signifient une absence de réponse.

La deuxième série de tableaux représente le pourcentage de satisfaction que les candidats ont signifié et ceci pour chacune des réponses. Cette section veut démontrer comment l'utilisation de certains éléments de la démarche utilisée en pédagogie de situation permet aux candidats de retirer une satisfaction plus grande que dans les cours réguliers auxquels ils étaient habitués.

La méthode employée pour calculer le pourcentage est la suivante: j'ai fait la somme des candidats ayant répondu le plus favorablement, les cotes 4 et 5 que j'ai comparées au nombre total de candidats pour une question donnée. La question 1 servira pour démontrer le processus suivi. Vingt et un candidats ont répondu à la question (tableau 18); les cotes 4 et 5 ont recueillies 15 réponses (1 1 3 2 5 10). En comparant 15 à vingt et un j'obtiens le pourcentage de 71 illustré sur le tableau 19. Il en va de même pour toutes les réponses du questionnaire.

Le tableau 19 illustre les réponses recueillies lors de la compilation des questionnaires du groupe 1. Le tableau 19 représente le pourcentage de satisfaction des candidats dans leur démarche de formation.

Le groupe 1 formé de candidats, de divers niveaux, fonctionne dans le cadre d'une formation individualisé (F.P.S.V.1). Le reste du tableau 19 indique que ces étudiants éprouvent une satisfaction assez constante. L'écart se situe entre 90 et 4%. Ceci reflète un résultat très satisfaisant pour les candidats dans l'optique de l'approche mise par la Mauricie.

DISTRIBUTION DES REPONSES PAR INDIVIDU

Grille 2 Groupe I

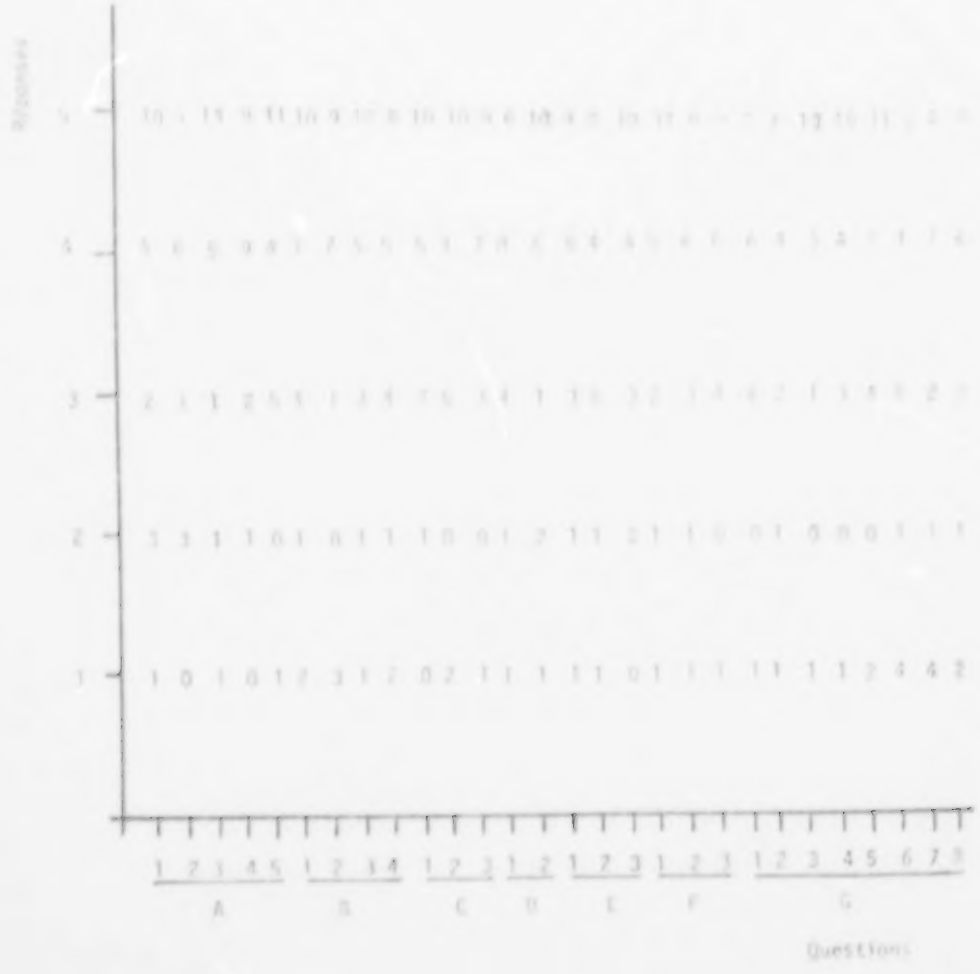


TABLEAU 18

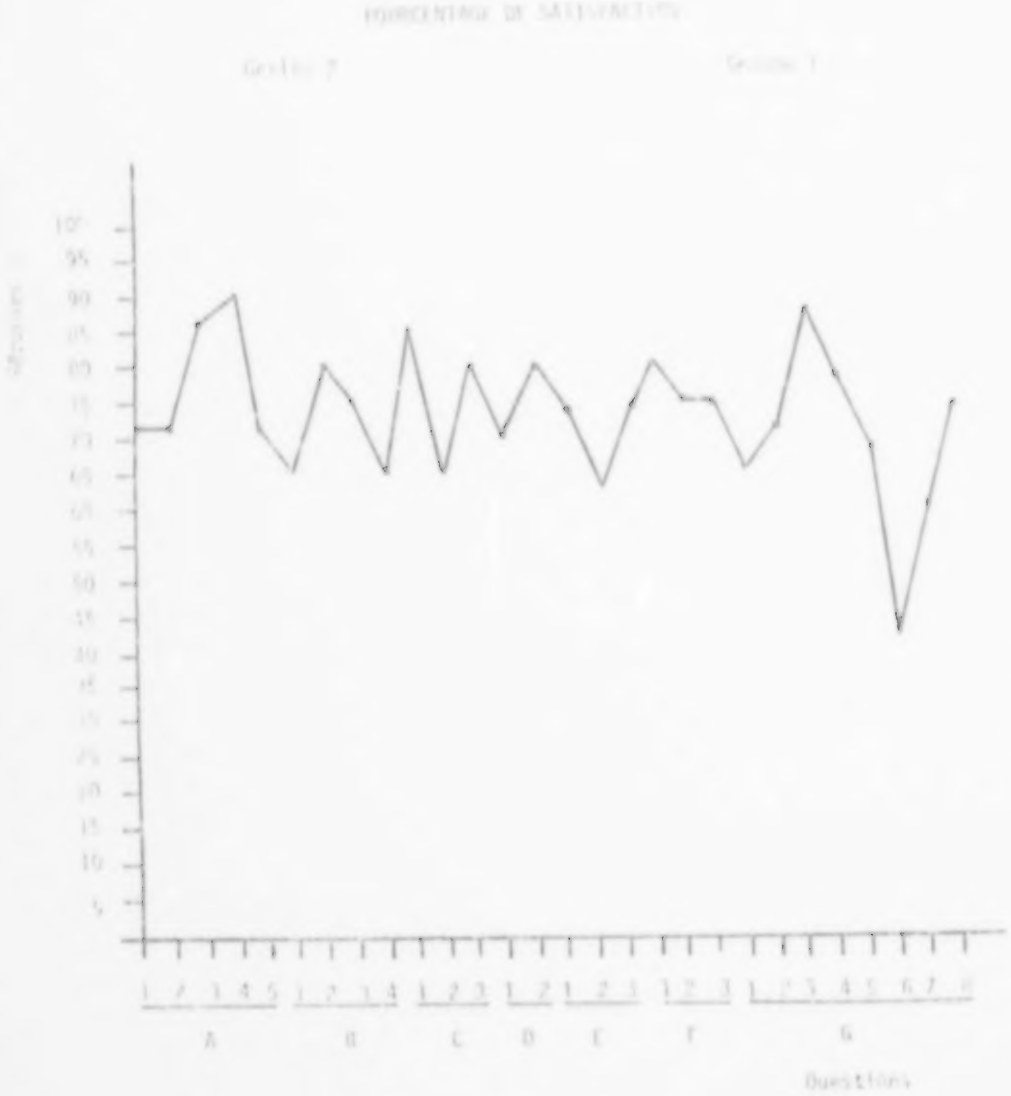


TABLEAU 19

Le tableau 20 illustre les réponses recueillies lors de la compilation des questionnaires du groupe 2. Le tableau 21 représente le pourcentage de satisfaction des candidats dans leur démarche de formation.

Le groupe 2, formé de candidats de niveau secondaire, fonctionne dans le cadre d'une formation magistrale. La courbe du tableau 21 indique que ces étudiants éprouvent une satisfaction relativement bonne. On y remarque des variations assez remarquables sur la connaissance de soi (A) et la méthodologie (D) comme moyens facilitants les apprentissages.

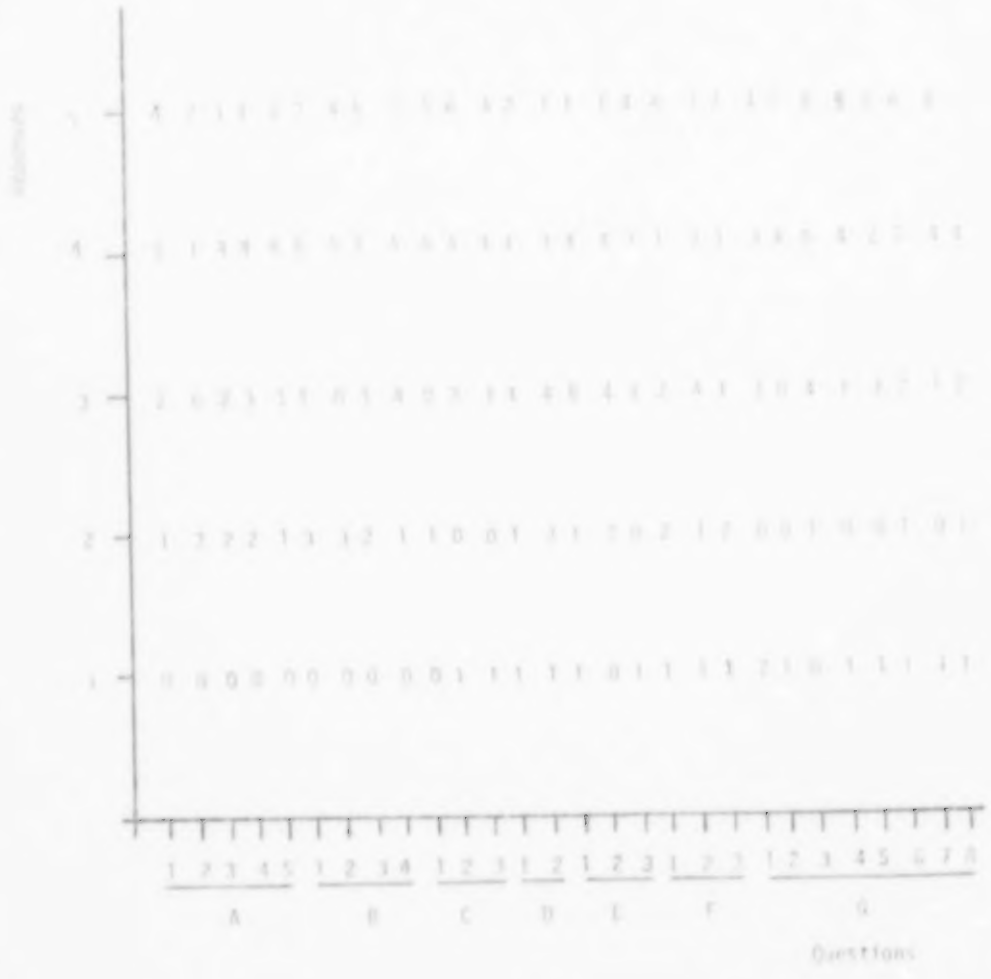


TABLEAU 20

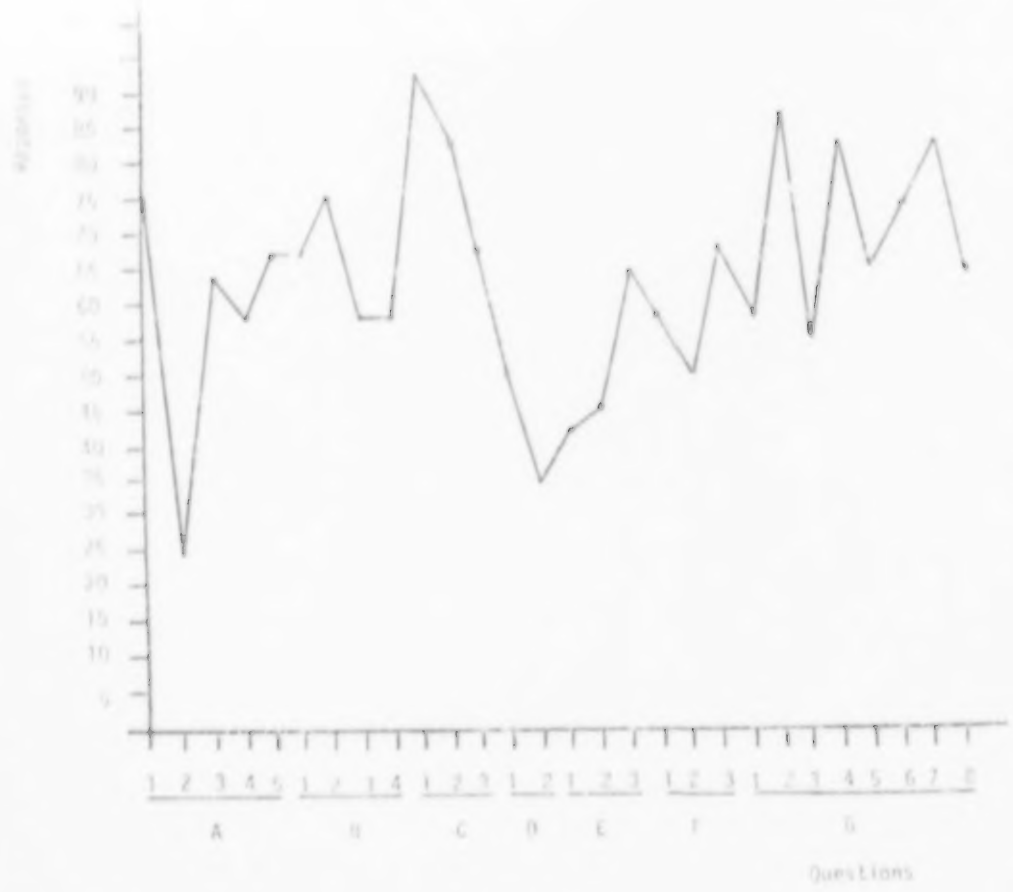


TABLEAU 21

Le tableau 22 illustre les réponses recueillies lors de la compilation des questionnaires du groupe 1. Le tableau 23 représente le pourcentage de satisfaction des candidats dans leur démarche de transition.

Le groupe 1, formé de candidats de niveau collégial, fonctionne dans le cadre d'une transition volontaire. Cependant, il est la possibilité de réussir la démarche.

La courbe du tableau 23 indique que ces finalistes éprouvent un haut degré de satisfaction tant sur la possibilité de faire le point sur leur situation personnelle.

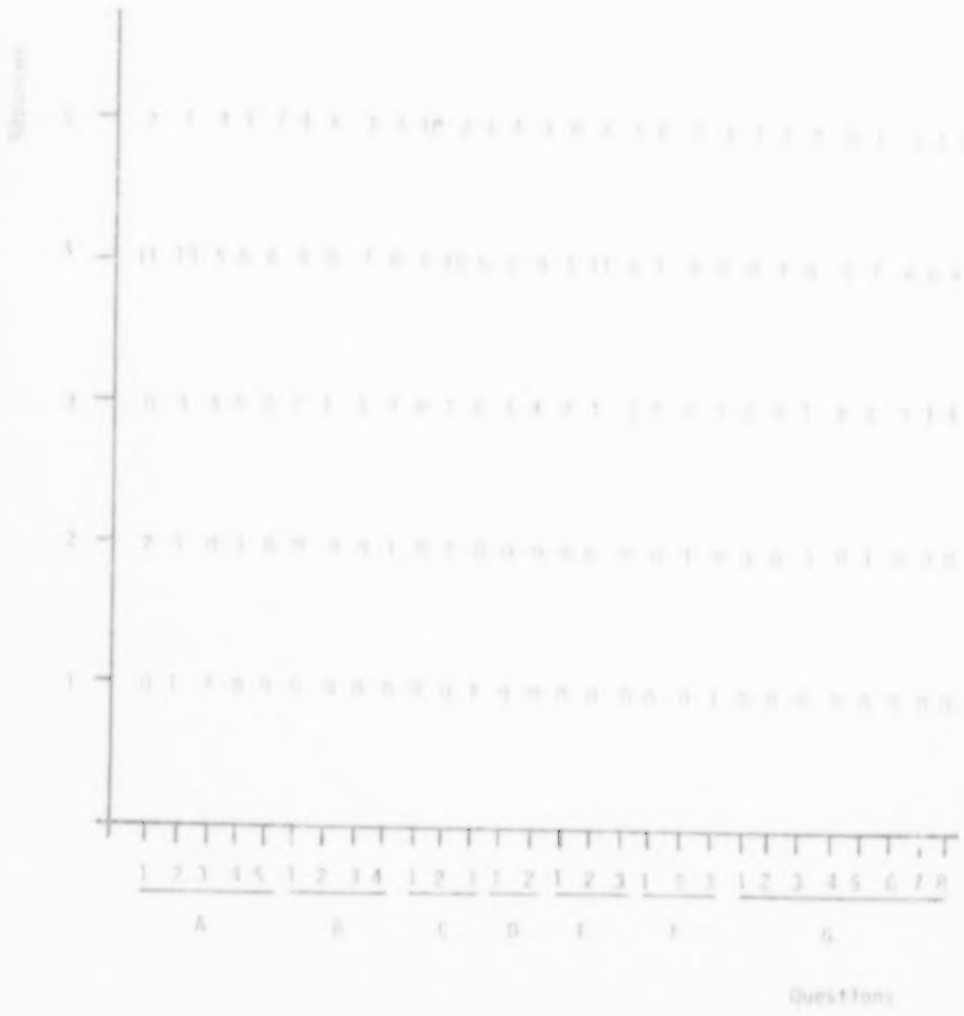


TABLEAU 22

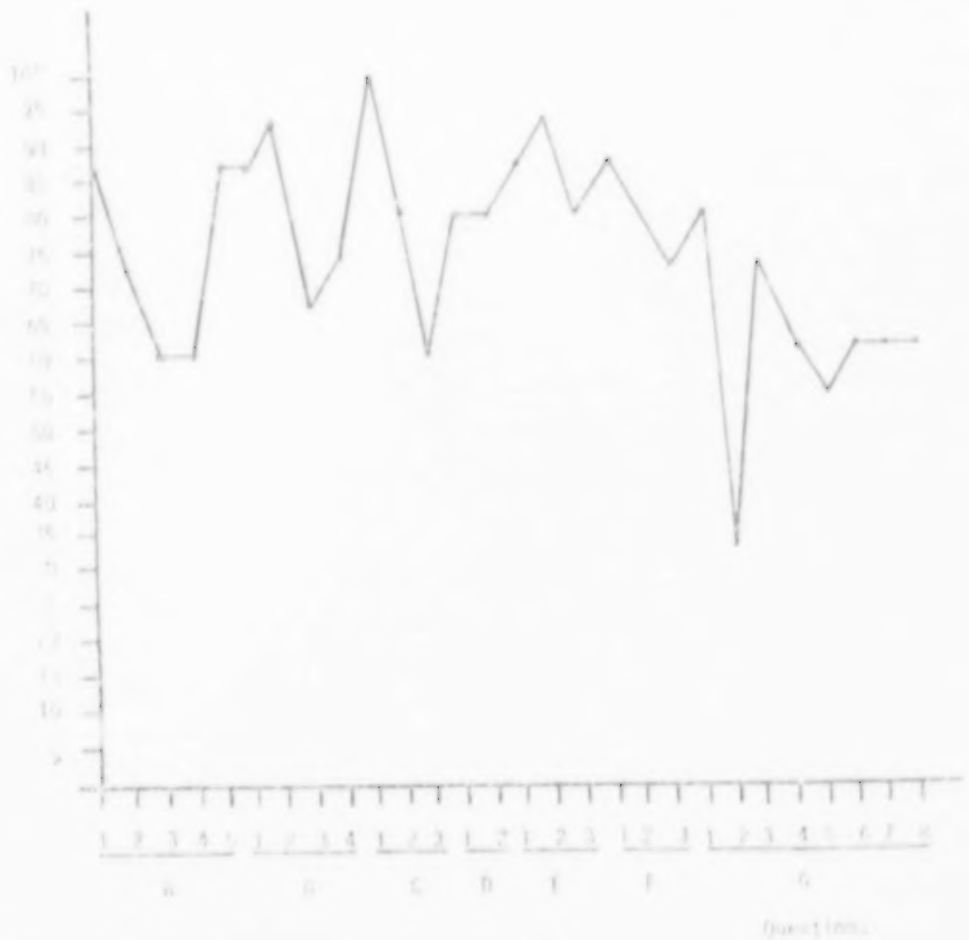


TABLEAU 23

Le tableau 24 illustre les réponses recueillies lors de la compilation des questionnaires du groupe 4. Le tableau 25 représente le pourcentage de satisfaction des candidats dans leur démarche de formation.

Le groupe 4, formé de candidats oeuvrant en entreprise, fonctionne dans le cadre d'une formation sur mesure. Le contenu de la formation est élaboré en fonction d'une analyse de tâches reliées à la fonction de travail des stagiaires.

La courbe du tableau 25 indique que ces candidats éprouvent une satisfaction assez partagée. La structure industrielle et le cheminement suivi révèlent un manque d'information facilitant l'atteinte de leurs objectifs. Mentionnons également que la nature des réponses fut influencée par la relation patron et employé, c'est-à-dire que la présence du responsable de secteur et du contre-maître dans le groupe peut avoir eu un effet sur la nature des réponses.

Le besoin de perfectionnement fonctionnel a également influencé la nature des réponses. Les candidats devant d'abord répondre aux exigences de la compagnie ne semblaient pas pouvoir satisfaire de façon adéquate leurs besoins personnels. Cependant, selon les commentaires recueillis, on ressentait quand même un bon pourcentage de satisfaction.

Dans le cadre de la formation en industrie, le projet est axé sur une analyse des tâches accomplies par le travailleur. Comme l'entreprise vise l'amélioration du rendement et la production, le plan de formation est beaucoup plus orienté sur les besoins de l'industrie que sur ceux de l'individu, ce qui cause une insatisfaction pour les stagiaires et cette dernière se reflète dans les réponses au questionnaire illustré sur la courbe du Tableau 25.

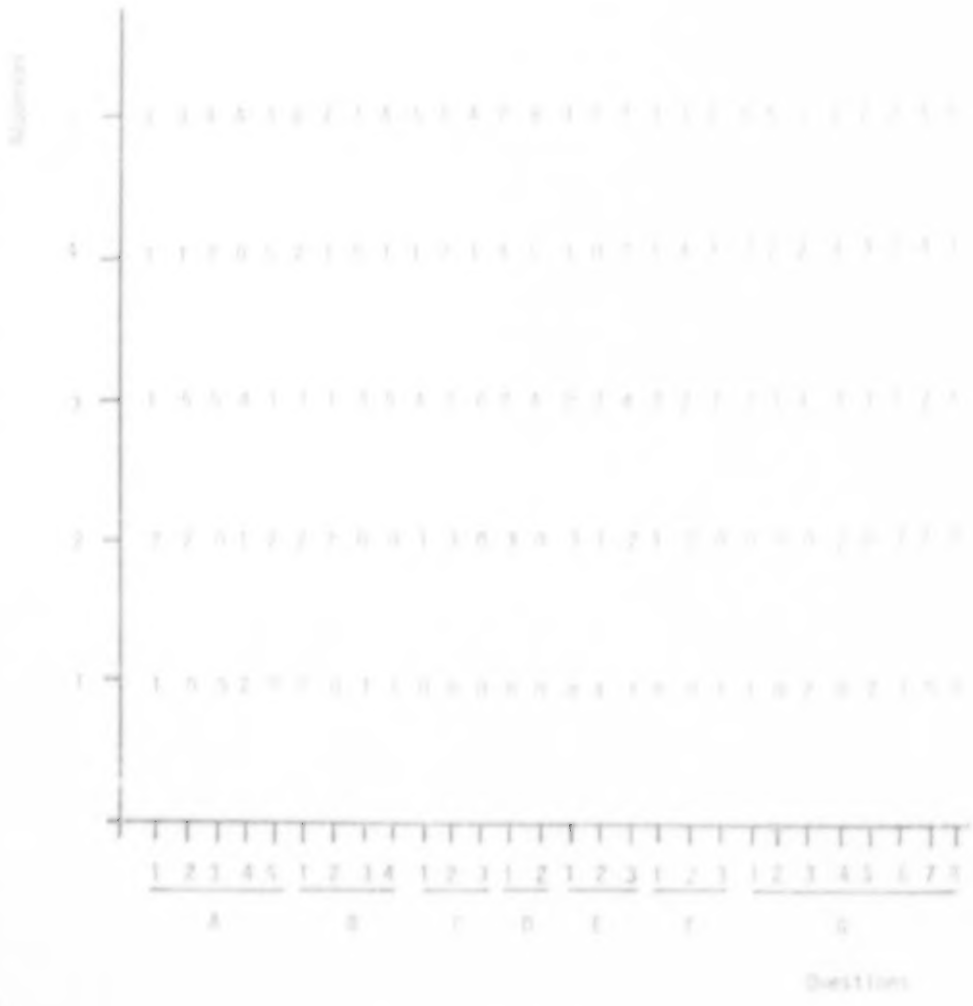
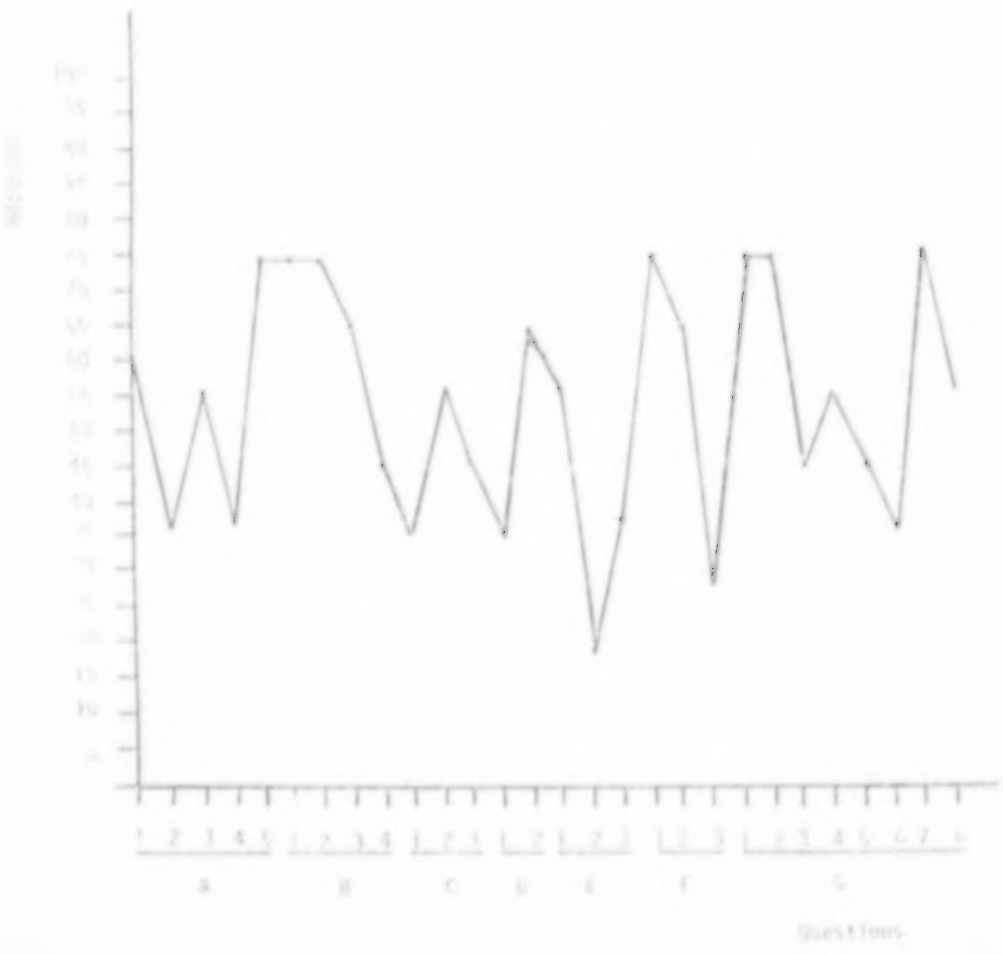


TABLEAU 24



Le tableau 26 nous donne une répartition du degré de satisfaction des différents groupes consultés.

Afin d'établir ces cotes, j'ai compilé les données des questionnaires selon les grandes sections préalablement [illegible]. Une fois le total compilé par section, il fut comparé au total maximum atteignable pour cette partie. Le résultat de l'opération fut le pourcentage exprimé sur le tableau.

Les calculs de la section A illustrent le processus.

(Annexe 1,21 (multiplié))

A - AU NIVEAU DES PRINCIPES

d'accord ....désaccord

1. Les A.P. ont reconnu/tenu compte des acquis antérieurs
2. Les A.P. reconnaissaient le besoin de bien se connaître
3. Les A.P. ont respecté le processus
4. Les A.P. reconnaissaient la spécificité de l'apprenant
5. Les A.P. ont tenu compte de mes besoins et de mes motivations

1.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
2.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
3.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
4.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
5.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible] / [illegible]

La première case indique le nombre de candidats qui ont choisi cette cote. La deuxième case exprime le total recueilli suite au produit du nombre de candidats avec le score indiqué (10 x 5 = 50). La somme de tous ces produits me donne le total cumulé pour toutes les questions. Ensuite je compare ce total au maximum atteignable ce qui me donne le pourcentage recherché.

Le premier groupe est constitué des candidats impliqués dans le système d'entrées périodiques et sorties variables (E.P.S.V.). Ce procédé est celui qui se rapproche le plus de la démarche proposée par la pédagogie de situation. Le deuxième est formé de candidats qui suivent des cours plus magistraux qui comportent certains éléments retenus. Le troisième groupe est composé de candidats de niveau collégial inscrits à des cours magistraux auxquels sont appliqués certains éléments de la pédagogie de situation. Enfin le quatrième est constitué de candidats oeuvrant dans l'entreprise où sont également appliqués certains éléments de la pédagogie de situation.

L'analyse du graphique révèle un degré de satisfaction relativement bon, à l'exception de certains points: le processus d'apprentissage (B), la méthodologie (D) et les attitudes (E) où les candidats ne semblent pas retrouver la possibilité de s'impliquer plus profondément dans leur démarche.

POURCENTAGE DE SATISFACTION - COURBES COMPARATIVES

Grille 2 Groupes: 1-2-3-4

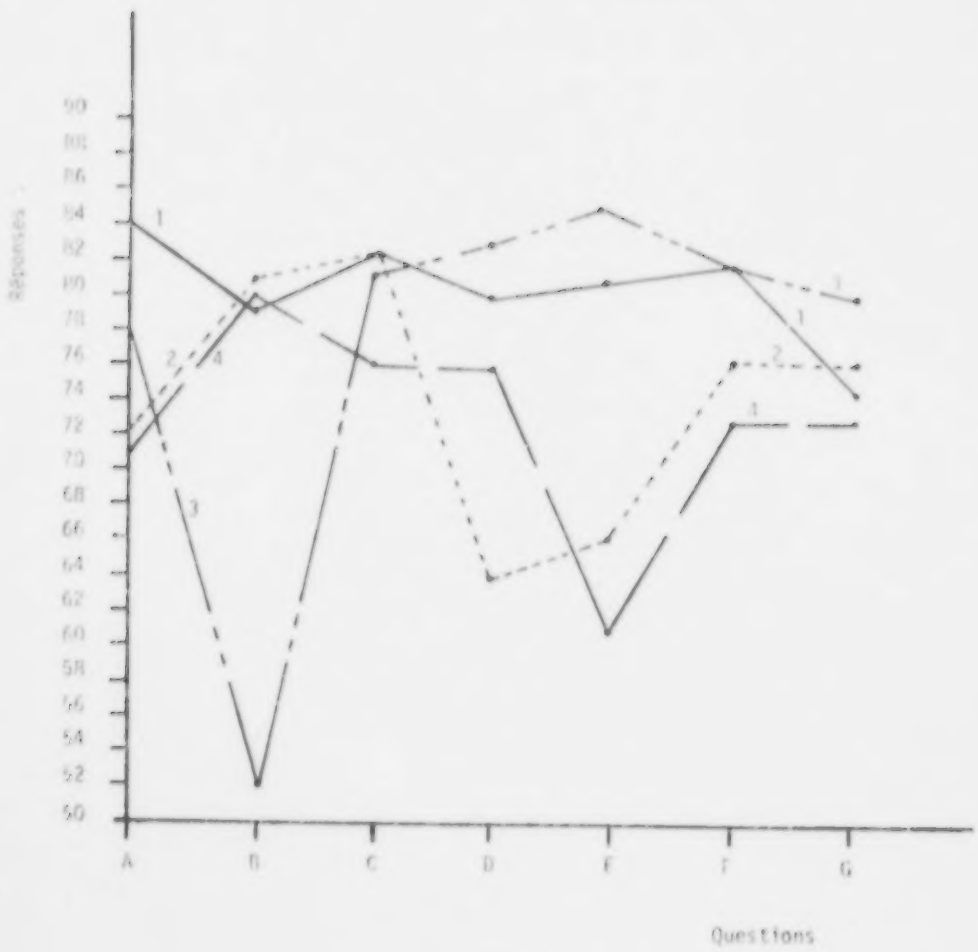


TABLEAU 26

Ces courbes confirment l'hypothèse émise: les utilisateurs de la pédagogie de situation devraient éprouver une satisfaction plus grande au niveau du cheminement, du choix de leurs activités et des résultats obtenus en fonction de leurs besoins personnels. Ceci constituerait une différence importante par rapport au cheminement plus formel et plus neutral utilisé dans les cours dispensés habituellement.

Le groupe no 1 (E.P.S.V.) est celui qui respecte le plus la démarche proposée par la pédagogie de situation. Les résultats obtenus démontrent en effet que ce groupe retire la plus grande satisfaction de son processus de formation. Les écarts, entre 3% et 8%, révélés par la courbe 1 sont minimes en comparaison avec les autres groupes. Les réponses semblent être assez homogènes tout au long du questionnaire. Les pourcentages exprimés sur la courbe 1 démontrent que l'emploi de plusieurs éléments prônés par le concept de la pédagogie de situation permet aux utilisateurs de rencontrer les attentes de ceux-ci et de satisfaire à leurs besoins personnels ainsi qu'aux exigences de leur formation en vue d'améliorer leur rendement dans leurs emplois actuels ou futurs.

CONCLUSION

La DÉMARCHE DE SITUATION est un concept qui permet aux utilisateurs de prendre en main leur processus de formation.

La démarche permet de relever ses besoins, de bâtir sa programmation à partir de situations concrètes, de choisir la démarche qui lui convient afin de combler ses besoins, de participer à l'évaluation de son cheminement et de ses acquis.

Grâce à ce processus, l'utilisateur en collaboration avec son formateur peut retirer un sentiment de satisfaction et acquérir des connaissances pertinentes à sa fonction de travail.

Les résultats compilés dans mon rapport démontrent la satisfaction que procure l'utilisation de certains éléments de la démarche préconisée par la pédagogie de situation. Ils confirment le postulat et nous incitent à promouvoir l'utilisation de la pédagogie de situation comme moyen d'assurer aux usagers une plus grande implication dans leur processus de formation.

Ma démarche a permis de rencontrer des enseignants et des étudiants dans les établissements d'enseignement. J'ai également rencontré des instructeurs et des stagiaires dans l'industrie. Les résultats m'ont permis de constater que l'utilisation de la pédagogie de situation exige une préparation du professeur ou de l'instructeur ainsi que des étudiants ou stagiaires. Ces derniers reflètent les points où il faudra apporter une attention particulière dans la préparation de projets futurs.

Dans cette perspective, certaines mises en garde s'imposent. On ne peut prendre pour acquis que l'utilisation du concept sans mise en situation donnera les résultats escomptés. Il est impératif que les utilisateurs, formateurs et candidats soient informés et sensibilisés adéquatement sur l'utilisation du concept. Il faudra mettre l'emphase sur la nécessité de suivre systématiquement toutes les étapes du processus.

En voulant éliminer certaines étapes, on risque de ne pas utiliser les éléments nécessaires à l'atteinte de l'objectif visé, de fausser la démarche et de ne pas respecter la proposition mise de l'avant par la pédagogie de situation. Il faut donc systématiser ce processus pour permettre une meilleure participation des formateurs et des étudiants dans l'atteinte des objectifs visés par la démarche proposée. Ce n'est que par une volonté ferme de vouloir améliorer le processus de formation que la pédagogie de situation devient un moyen efficace à notre disposition.

Ce rapport accepté, je prévois l'utiliser pour effectuer un retour avec les agents impliqués en formation des adultes et ailleurs en éducation si les possibilités se présentent. Les résultats me permettront de présenter aux professeurs des éléments qui pourront améliorer leur approche auprès de la clientèle qu'ils désservent dans leur matière respective. La suite que je veux donner vise une amélioration de nos approches à la clientèle afin de lui donner une meilleure formation répondant à ses besoins et lui assurer une plus grande satisfaction dans l'acquisition de connaissances utiles à son fonctionnement en milieu de travail.

Ce rapport confirme les observations et les objectifs de ceux qui utilisent déjà le concept de la pédagogie de situation. Quant à moi, ce travail m'a permis de réaliser qu'une telle entreprise est exigeante. La préparation d'un rapport de cette nature n'est pas chose aussi facile que j'aurais pu le croire au départ. Toutes les notions, acquises dans les activités choisies dans ma programmation, doivent être mises à profit. J'ai réalisé l'importance de la relation exigée entre le tuteur et le stagiaire pour la réalisation d'un document de cette nature.

Enfin, je crois que l'expérience que je retire de ce travail me servira pour parfaire ma démarche dans les suites que je veux donner dans mon milieu. J'ai perçu d'autres possibilités à utiliser dans la conception de mon plan de travail. Le tout me permettra de mieux comprendre et surtout de pouvoir mieux vendre la notion de "pédagogie de situation" à ceux qui voudront s'en servir dans leur approche auprès de leur clientèle.

BIBLIOGRAPHIE

Documents publics

Dumas, Jules et Paré, André. La formation des maîtres au Centre Pilote Laval, Projet Espère. Québec: ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement supérieur, 1971.

Gouvernement du Québec. "La formation des maîtres de l'enseignement professionnel." Plan directeur. Québec: ministère de l'Education du Québec, Direction générale de l'enseignement supérieur, 1971.

Héroux, Jacques. "La pédagogie de situation, deux exemples." Cahier 02. Ministère de l'Education, 1973, 13.

Université de Sherbrooke. La pédagogie de situation. 1971

Université du Québec à Chicoutimi. Pédagogie de situation. 1971.

Volumes

Tanner, Daniel et Tanner, Laurel N. Curriculum Development, Theory into practice. New York: MacmulTan Publishing Co. Inc., 1975, 243.

Thorpe, Louis P. et Schmuller, Allen M. Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie. Paris: Presses Universitaires de France, 1956, 418.

Périodiques

Bresenhill, R.S. "Situational Method: an Experiment." Educational Theory, XXI (été 1971), 297.

Haines, Nicolas "Situational Method." Educational Theory, XIX (hiver 1969), 18.

Rapport

Rapport de l'atelier II du colloque sur la formation des maîtres.
Tenu à l'Université Laval novembre 1971

APPENDICE I

Questionnaire mesurant les attitudes

GRILLE D'EVALUATION

	1	2	3	4	5
1- La seule mission du formateur est de transmettre son corpus de connaissances à tous les stagiaires.					
2- Nous encourageons l'auto-évaluation du formateur.					
3- Lorsque le formateur remplit ses exigences comme formateur, il n'est pas tenu de connaître l'ambiance pédagogique sur laquelle se fonde la formation.					
4- La situation vécue par le(s) stagiaire(s) c'est le point de départ de l'apprentissage réussi.					
5- Un formateur avec un contenu approprié et une stratégie efficace peut très bien diagnostiquer les besoins de ses stagiaires peut réussir.					
6- Le formateur doit favoriser les compétences psychomotrices plus que celles des domaines cognitif et affectif.					
7- Il est préférable que le formateur travaille en équipe pour résoudre les problèmes pédagogiques qui concernent les stagiaires.					
8- La formation dispensée de nos jours demande que l'on possède préférablement une ouverture d'esprit et une facilité d'adaptation.					
9- L'apprentissage exige que le formateur fournisse à ses stagiaires toutes les démarches qui leur permettront de réussir.					

GRILLE D'EVALUATION

	1	2	3	4	5
10- Pour créer un climat favorable au bon fonctionnement, le formateur doit nécessairement être à l'écoute des sentiments et des opinions de ses collègues et de ses stagiaires.					
11- Dans la formation, pour un individu, le sentiment de sécurité et la confiance en soi sont des éléments moins importants que la transmission de la connaissance.					
12- Le concept de la prise en charge suppose que le stagiaire doit obtenir sans faute la permission du formateur pour structurer son programme.					
13- Pour donner au stagiaire la chance de se situer dans son cheminement, le formateur qui modèle l'image et la philosophie de sa formation représente un atout.					
14- Il importe que le stagiaire puisse percevoir la participation du formateur dans l'évaluation de son comportement.					
15- La motivation du groupe de stagiaires: c'est le point de départ de l'apprentissage désiré.					
16- La chance de réussite du stagiaire est plus grande s'il accepte le programme que le formateur lui propose.					
17- Le stagiaire doit procéder à l'autorisation de ses hypothèses de solution pour développer davantage son jugement.					

GRILLE D'EVALUATION	1	2	3	4	5
18- Dans la formation, la solution des problèmes du groupe prend plus d'importance que la solution des problèmes de l'individu.					
19- Pour le bien être du groupe, le formateur doit s'assurer que tous les stagiaires avancent au même rythme.					
20- La meilleure façon de favoriser le développement du stagiaire c'est de lui créer des situations d'apprentissage.					

APPENDICE II

Questionnaire mesurant le degré de satisfaction

TROISIEME DE SITUATION

GRILLE D'EVALUATION

A- AU NIVEAU DES PRINCIPES

d'accord.....désaccord

1. Les A.F. (1) reconnaissaient nos acquis antérieurs	5	4	3	2	1
2. Les A.F. reconnaissaient le besoin de bien se connaître	5	4	3	2	1
3. Les A.F. ont respecté le processus d'apprentissage de chacun	5	4	3	2	1
4. Les A.F. reconnaissaient la spécificité de l'apprenant	5	4	3	2	1
5. Les A.F. ont tenu compte de nos besoins et de nos motivations	5	4	3	2	1

_____ 25

B- AU NIVEAU DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

1. Les A.F. nous ont stimulé au SAVOIR	5	4	3	2	1
2. Les A.F. ont éveillé notre intérêt à apprendre	5	4	3	2	1
3. Les A.F. ont permis un retour sur soi	5	4	3	2	1
4. Les A.F. nous ont permis d'exprimer nos apprentissages	5	4	3	2	1

_____ 20

---

(1) A.F. sera l'abréviation utilisée pour désigner:

"les activités de formation qui sont retenues"

C- AU NIVEAU DES PRINCIPES

1. Les A.F. nous ont permis d'acquérir un nouveau SAVOIR	5	4	3	2	1
2. Les A.F. nous ont appris un nouveau SAVOIR-FAIRE	5	4	3	2	1
3. Les A.F. ont amélioré notre SAVOIR-ETRE	5	4	3	2	1

_____ 15

D- AU NIVEAU DE LA METHODOLOGIE

1. La méthodologie des A.F. fut intellectuellement stimulante, invitante et motivante pour l'apprentissage	5	4	3	2	1
2. La méthodologie des A.F. fut facilitatrice pour réaliser des apprentissages	5	4	3	2	1

_____ 10

E- AU NIVEAU DES ATTITUDES

1. Les A.F. ont reflété de la confiance, de l'acceptation et de la considération en l'apprenant					
2. Les A.F. ont été menées par des formateurs conjoints	5	4	3	2	1
3. Les formateurs ont manifesté une compréhension empathique de l'apprenant	5	4	3	2	1

_____ 15

F- AU NIVEAU DE LA RELATION

1. Nous n'avons pas l'impression d'avoir été anonyme auprès des formateurs	5	4	3	2	1
2. Nous avons le sentiment d'avoir été respectés, parfois compris et valorisés	5	4	3	2	1
3. Le tutorat nous a aidé	5	4	3	2	1

_____ 15

G- AU NIVEAU DES EFFETS (reprise des objectifs)

1. Les A.P. nous ont permis de développer un sentiment d'appartenance	5	4	3	2	1
2. ... de faire le point sur notre situation de formateurs ou d'intervenants	5	4	3	2	1
3. ... de prendre en charge notre processus d'apprentissage	5	4	3	2	1
4. ... de spécifier un programme de formation	5	4	3	2	1
5. ... d'étudier un nouvel aspect de l'éducation	5	4	3	2	1
6. ... d'expérimenter le travail en équipe	5	4	3	2	1
7. ... d'exprimer nos apprentissages	5	4	3	2	1
8. ... d'apprécier notre démarche	5	4	3	2	1

_____ 40

****

Cote globale:_____ 140 % final:_____